

ACTA ACADEMIAE AGRIENSIS

NOVA SERIES TOM. XLI.

SECTIO LINGUISTICA HUNGARICA

szél, dumál. *Ne ~j an*
a cselekvés, tény, ho
ga lapot kapott.
szöveg ① fn **1.** Nyelvileg me
tatott v. beszédbeli) mondan
egésze. *Kézírtas ~; kép alatti*
meg! | *biz* <Kif-ekben:> üres
Dalnak, (színpadi) zeneműnek
ból, m-okból álló része. *Ki írt*
szöveg ④ tn (és ts) ige *t*
szél, dumál. *Ne ~j an*
cselekvés, tény

REDIGIT
ÁRPÁD ZIMÁNYI



EGER, 2014

Tartalom

Életpálya a nyelvek vonzásában. Budai László professor emeritus 80 éves	3
Budai László: „Közönyös rakosgató játék”	7
Czeglédi Csaba: A nyelvtudomány és a nyelvpedagógia kapcsolatáról . .	35
Kovács Éva: Az angol mint lingua franca sajátosságairól	55
Eőry Vilma: A szövegértés oktatásának módszeréhez	65
Domonkosi Ágnes: A stílus kérdése a szociolingvisztikában	77
Cs. Jónás Erzsébet: Ljudmila Ulickaja „ <i>Imágó</i> ” című regénye magyar fordításának stílusjegyeiről	91
Dobóné Berencsi Margit: A nyelvi stílus kísérői Szabó Lőrinc „Nem!” című versében	103
V. Raisz Rózsa: Szecesszió vagy impresszionizmus? Kaffka Margit: Csendes válságok	109
Lőrincz Julianna: „A semmi ágán ül szívem...” A semmi motívum jelentésváltozása József Attila verseiben	117
H. Tómesz Tímea – Juhász Rita: Identitás és médiaszöveg	131
Gréczi-Zsoldos Enikő: Madách Imre korai leveleinek nyelvi jellemzői	139
Kalcsó Gyula: A <i>-stul/-stül</i> eredetmagyarázatához	149
Alabán Ferenc: Kisebbségi magyar nyelvhasználat és nyelvművelés . .	157
Bozsik Gabriella: A személynévi előtagú szóösszetételek és szószerkezetek helyesírásának néhány fontosabb kérdéséről	167
Zimányi Árpád: Adalékok a <i>be</i> igekötő „újszerű” szerepéhez	175
Lőrincz Julianna: A hipertext alkalmazása a gyakorlatban	185
Illés Attila: Lőrincz Gábor, A nyelvi variativitás a szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvekben	189
Máté Orsolya: Tanulmányok a tankönyvkutatás feladatairól, módszereiről	191

**ACTA
ACADEMIAE PAEDAGOGICAE
AGRIENSIS**

NOVA SERIES TOM. XLI.

SECTIO LINGUISTICA HUNGARICA

REDIGIT
ÁRPÁD ZIMÁNYI

EGER, 2014

Lektor:

Adamikné Jászó Anna

professor emeritus

ISSN: 1785-6906

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Főiskola rektora
Megjelent az EKF Líceum Kiadó gondozásában
Igazgató: Czeglédi László
Felelős szerkesztő: Zimányi Árpád
Műszaki szerkesztő: Kalcsó Gyula

Megjelent: 2014-ben

Készült: az Eszterházy Károly Főiskola nyomdájában, Egerben
Felelős vezető: Kérészy László



Életpálya a nyelvek vonzásában

Budai László professor emeritus 80 éves

Budai László professor emeritus, az Eszterházy Károly Főiskola Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének alapító tanszékvezetője 2014 augusztusában töltötte be 80. életévét. Tíz évvel ezelőtt a Veszprémi Egyetem Angol Tanszékén köszöntöttük, most az Eszterházy Károly Főiskola Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetében. Akkor munkásságának méltatását a következőképpen zártuk: „Ismerve Budai László munkabírását, újabb terveit, elszántságát, biztosak lehetünk abban, hogy folytatódó kutatásai révén további kiváló publikációkat várhatunk tőle.” Nem tévedtünk. Az elmúlt évtized szerves folytatása a korábbiaknak, de nem csupán a tudományos tevékenységet illetően, hanem az oktatásban és más területeken egyaránt. Továbbra is érvényes tehát 2004-es köszöntőnk címe: *Életpálya a nyelvek vonzásában*. Ennél jobbat, kifejezőbbet és igazabbat most sem tudunk kitalálni, csak az alcímet kell a tiszteletet érdemlő életkorhoz igazítani.

Mielőtt ennek az aktív évtizednek főbb eredményeit összefoglalnánk, idézzünk föl néhány meghatározó pontot Budai professzor úr életéből. Magyar–angol szakos diplomájának megszerzése után 1957-től gimnáziumi tanárként működött, jórészt Hatvanban. Két megye szakfelügyeletét látta el, amikor 1970-ben az egri főiskola nem sokkal korábban megalapított Angol Nyelv és Irodalom Tanszékére került, ahol öt év múlva tanszékvezető. Másfél évtizeden keresztül az ő neve fémjelezte az országosan is jó hírű egri tanszéket. Az 1990-es évek elején másodállásban az ELTE Angol Tanszékén és a Bessenyei György Tanárképző Főiskolán is oktatott, majd 1992 és 2004 között a Veszprémi Egyetem professzora.

A korábbi életpályához képest csak látszólag jelentett változást, hogy 1997-ben az Eszterházy Károly Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszéke hívta meg. Olyan tárgyak oktatását végezte, amelyekben kamatoztathatta idegennyelv-ismeretét, szintetizálhatta főlhalmozott tudásanyagát (Bevezetés a nyelvtudományba, Általános nyelvészet, Kontrasztív nyelvészet, Valenciaelméletek, Jelentéstan). Irányításával megalakult az Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, amely az egyetemi szintű magyar szakos képzés feltételeinek kialakítása érdekében tett lépések egyike volt.

2004-től professor emeritusként vesz részt intézetünk, karunk és főiskolánk életében, de töretlen lendülettel, tetterekészséggel, bölcs derűvel és nagy-nagy élettapasztalattal. Ötéves egyetemi szakunk csak két évfolyamot indíthatott útnak, mert – számunkra igen kedvezőtlenül – éppen akkor vezették be a kétciklusú tanárképzést. Itt főleg a mesterképzés kidolgozásában, majd nyelvészeti tárgyainak oktatásában működött közre, de rendszeresen tartott speciálkollégiumokat az anglisztika alapszakon is. A közelmúltban még

magasabb szintű szakmai feladatokat is vállalt: a Neveléstudományi Doktori Iskola nyelvpedagógiai alprogramjában oktató és témavezető. Főiskolánk vezetősége a Professzorok Tanácsának tagjaként is számít segítő közreműködésére, illetve tapasztalataira.

Közel hat évtizedes oktatómunkájának és tankönyvírói tevékenységének eredményeként generációk köszönhetik neki angolnyelv-ismeretüket. Már a hatvanas években Jakabfi Lászlóval közösen összeállított első tankönyvcsaládja nagy sikert aratott: nemcsak pályázat díjnyertese, hanem a mindennapokban is jól használható, korszerű munka. A gimnáziumok I–IV. osztálya számára kidolgozott angol nyelvkönyvsorozatot és a hozzájuk kapcsolódó tanári kézikönyveket újabbak követték: a vendéglátó-ipari, majd a közgazdasági szakközépiskolák oktatási anyagai után érdekes újítás volt a programozott nyelvtani gyakorlatok gyűjteménye. Tíz évvel később ismét nivódíjas gimnáziumi sorozat – ez alkalommal Medgyes Péterrel közösen. Közben kiérlelődtek a nyelvtanok: a gimnáziumok számára írt összefoglaló után átfogó szintaxis következett.

Ma is lankadatlan hévvel folytatja nyelvtan- és tankönyvírói tevékenységét. Ötletei kimeríthetetlenek, és jó érzékkel megtalálja azokat a területeket, amelyek feldolgozása új eredményekkel és nem csekély gyakorlati haszonnal kecsegtet. Pusztá felsorolás formájában is bizonyítja ezt az utóbbi tíz év példásan gazdag könyvtermése: *Az angol helyesírás szabályai* (Corvina Kiadó, 2004), *Az angol ige valenciája nyelvpedagógiai perspektívából* (Líceum Kiadó, 2006), *Élő angol nyelvtan – Rendszeres kontrasztív grammatika* (Osiris Kiadó, 2007), *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban* (Nemzeti Tankönyvkiadó, 2010), *Angol ige és igenév* (Publio Kiadó, 2012), *Angol–magyar igeosztályok, igevonzatok* (Publio Kiadó, 2012).

Erényei közé tartozik a megújulni és megújítani tudás képessége, ami megmutatkozott többek között abban is, hogy nyelvkönyveinek szemlélete, módszertana mindig adott valamilyen érdekeset, újat, korszerűt, így csakhamar a hazai tankönyvírás egyik jeles személyiségévé vált. Erre is van friss bizonyítékunk a közelmúltból, a *Lépten-nyomon angolul* című, sok tekintetben rendhagyó nyelvkönyv (Líceum Kiadó, 2011). Fő célja a szókincsgyarapítás: közel ötszáz oldalon több mint 3500 szót dolgoz fel, sok-sok fényképpel, feliratokkal, dokumentumokkal, célszerűen látványos megoldásokkal. A nyelvtan viszont nem rendszerszerűen, nem a grammatika logikájának sorrendjében, hanem csak a szövegekhez kapcsolódva jön elő. A csodálatos fényképanyag családi vállalkozás eredménye: a gyerekek és az unokák készítették, és a DVD-mellékletnek köszönhetően képernyőn is élvezhetjük, hanganyaggal együtt.

Főiskolai pályázat keretében 2013-ban részt vett *A magyar mint idegen nyelv* elektronikus tananyag készítésében. Ennek a munkának a továbbgondolásával foglalmazódott meg *A magyar mint idegen nyelv grammatikája* című hiánypótló

könyv, amely megjelenés előtt áll. Szívesen vállal másféle feladatokat is, legutóbb az Amerikanisztika Tanszék kereste meg tananyagfejlesztés ügyében. Rendszeres résztvevője konferenciáknak, szakmai tanácskozásoknak, előadóként, hallgatóként egyaránt.

Szerencsésen ötvenedik munkásságában és annak eredményeiben a tudós nyelvész a tapasztalt nyelvpedagógussal, módszertani szakemberrel, így tudományos tevékenysége egyrészt nyelvpedagógiai, másrészt nyelvészeti, sok tekintetben viszont interdiszciplináris jellegű. Az életmű egészét tekintve 13 önálló könyv, 71 tankönyv, valamint 100 tudományos szakkikk, tanulmány, illetve könyvfejezet fémjelzi az eredményes alkotómunkát.

Aktív közreműködője intézeti és tanszéki munkáknak; őszinte érdeklődéssel figyelemmel kíséri főiskolai életünk egészét, az adminisztratív kötelezettségektől kezdve az oktatói munkán keresztül a változó jogszabályokig. Példamutatóan fogékony az új dolgok, új jelenségek iránt. Gondolkodásában, problémaérzékenységében is megőrizte frissességét, meglátásaira, bölcs tanácsaira bízást támaszkodhatunk.

Befejezésül mi mást mondhatnánk, mint azt, amivel kezdtük méltatásunkat.

Ismerve Budai László munkabírását, újabb terveit, elszántságát, biztosak lehetünk abban, hogy folytatódó kutatásai révén további kiváló publikációkat várhatunk tőle. Ehhez kívánunk erőt, egészséget.

Zimányi Árpád

Budai László

„Közönyös rakosgató játék”

1. Elődeink a mondatrészek sorrendjéről

Az angol zsurnalisztika egyik jellemzője, hogy homályos, csak sejtető címeivel rá tudja venni olvasóit a cikkek végigolvasására. Én nem szeretnék élni ezzel a fogással, ezért máris elárulom, hogy Brassai Sámuelről való az idézet, és a magyar nyelv mondatrészeinek sorrendjére vonatkozik. Bővebben kifejtve: „akármilyen módon rendezett mondat, mielőtt az ige előtti szót accentuáljuk, mind egy értelmű és jelentésű; vagyis más szóval a *mondatban* a szóknak nincs szabott rendje, és a *szórendezés* a mondat értelmére nézve közönyös rakosgató játék.” (2011: 165)

A magyar mondatrészek sorrendjének legfontosabb szabályait Brassai Sámuel előtt már 1838-ban Fogarasi János is megfogalmazta:

„Minden mondatban a hangsúlyos szót követi tüstént a határozott módon levő ige, melytől még előragya is elválhat, a többi szók előbb utóbb állhatnak s akármely renddel következhetnek. Ha a hangsúly magán az igről fekszik, előragya nem válik el, hanem az igével egybeolvad s akárhol állhat; de ha nem előragos, legalkalmasban előre tétethetik.” (2011: 165).

Brassai Fogarasi szabályait igyekezett feleleveníteni, finomítani: „Látni való, hogy a εὑρηκα még sok kitalálni valót hagyott nekünk. Gyakorlati hasznát hát nem nyújtván, nem csoda, hogy az egész értekezés nyom és eredmény nélkül enyészett el. Ez ugyan megtörténhetik az enyimmal is.” (2011: 165) Majdnem megtörtént.

2. A mondatrészek azonosítása

Fogarasi és Brassai óta többeket is érdekelt a magyar mondatrészek sorrendje. Nem célok, hogy áttekintést adjak a szórenddel foglalkozó irodalomról, de Deme Lászlót mindenképpen meg kell említenem, mert ő volt az, aki különbséget tett ‘szórend’ és ‘sorrend’ között. E két fogalommal egyértelműbben tudunk nyilatkozni a szószerkezetek belső rendjéről, a szórendről, illetve a mondatrészek elrendezettségéről, a sorrendről. Az ilyen értelemben vett szórend a magyarban is kötött, míg a sorrend néhány szigorú szabálytól eltekintve szabad. A szórendnek sorrend jelentésben való használata azzal a veszéllyel is jár, hogy a mondatrészek elrendezettségének vizsgálatakor szavakról, nem pedig szószerkezetekről beszélünk, holott **a mondatok részei, az összetevők nemcsak önálló szavak és nem is csak a szószerkezetek**

alaptagjai, hanem teljes szócsoporthoz, ún. ‘szerkezetes mondatrészek’ (Rácz–Szemere: 1982: 11–31), **amelyeknek a tagjai együtt mozognak a mondatban.** Ahhoz, hogy a mondatrészek sorrendjét elemezni tudjuk, el kell tekintenünk az iskolai mondatelemzéstől, amely csak a bővítmények alaptagját, a ‘puszta mondatrészt’ (Rácz–Szemere: 1982: 11–31) veszi alanyként, tárgyként vagy határozóként, elválasztva tőlük az ugyancsak mondatrészként kezelt jelzőket. Tényleges összetevőikre kell bontanunk a mondatokat. Az egyszerű mondatban az állítmányon kívül csak egy alanyi, egy tárgyi és egy vagy több határozói funkcióban levő **szószerkezet/csoport** szerepelhet összetevőként, de mindegyik lehet halmazos. **A jelző pedig nem a mondatnak, hanem egy mondatrésznek a része, és a sorrendi változatokban együtt mozog alaptagjával.** (Kivétel a birtokos jelző, amely elválhat alaptagjától, megnövelve a sorrendi változatok számát. Lásd a 9. pontot.) Vannak olyan jelzők is, amelyek ugyanúgy, mint egyes határozók jelentésüknél fogva vannak hatással a mondatrészek sorrendjére. Arányuk viszont elenyésző a jelzők tengerében:

Dani minden feladatot megoldott. Peti kevés feladatot oldott meg.

(Lásd még a 7.2. pontot is.)

3. A generatív nyelvészet a magyar mondatok összetevőinek sorrendjéről

Az utóbbi évtizedekben a transzformációs generatív grammatika keretén belül próbálják megfogalmazni a magyar mondatrészek sorrendi szabályait itthon is és külföldön is, nem kis részben É. Kiss Katalin tanulmányainak (1992, 2005 stb.) köszönhetően. Azt kutatják, hogy milyen általános nyelvészeti vagy nyelvspecifikus szabályok mozgatják vagy mozgásukban korlátozzák a mondatnak – a jelzőktől nem megfosztott – összetevőit, milyen hatással vannak a jelentésre a sorrendi változatok, a hangsúlyozás, az intonáció. Teszik ezt azért, mert a felszíni szabályok megállapításán túl elődeik nem adtak magyarázatot a mondatrészek sorrendjének lényegére. Valóban vannak említésre méltó eredményeik, különösen az eltérő viselkedésű szavakkal kapcsolatban. Egészében véve azonban aligha lehet magyarázatot adni azokra a sorrendi jelenségekre, amelyek kívül esnek azon a kevés szabályon, amelyet már Fogarasi és Brassai is meg tudott fogalmazni. A generatív grammatika keretében ugyan meg lehet alkotni például fókuszképző és topikalizációs transzformációs szabályokat, de ennek az izgalmas szellemi játéknak aligha van pszichológiai realitása.

A valóság az, hogy nekünk magyaroknak – nyelvünknek köszönhetően – nem kell, hogy egész mondatokra való mélyszerkezeteket transzformálgassunk, mozgassunk a felszínre. (Ha erre egyébként akármelyik nyelvnek szüksége van.) Többnyire szószerkezeteket ‘mozgatunk a felszínre’ egymás után, ahogyan a gondolatok foszlányai az eszünkbe jutnak. Legfeljebb kiemelünk egy

bővítményt, és azonnal összekötjük egy igével, de előtte és/vagy utána már nemigen törődünk a sorrenddel. Inkább a szavak és a szó szerkezetek dolgoztatnak meg bennünket. Jó, hogy el tudjuk találni például – mert eltaláljuk! –, hogyan kell összepasszítani a tárgyat a kétféleképpen ragozandó igével, amire a nem magyar anyanyelvűek csak ritkán képesek.

Egy angol vagy egy német nem dobálhatja össze ilyen könnyedén a mondatok összetevőit. Ez az ára annak, hogy kevesebbet toldalékolnak. Gárdonyi állítólag azt mondta, hogy a német mondat olyan, mint egy hosszú sötét folyosó, amelynek a végén van a lámpa. A németnek, mielőtt kinyitja a száját, már ezt a mondat végén világító vagy pislákoló lámpát, a főigét is látnia kell, egyébként nem tudná, hogy például *Bist du*-val vagy *Hast du*-val kezdje-e a kérdést. (De még emiatt sem biztos, hogy transzformálgatnia kell. Bizonyára a fejében vannak azok a kisebb-nagyobb **sémák**, amelyek irányítják beszédét.)

Anélkül, hogy lemondanék a mondatrészek sorrendjével kapcsolatos újabb szabályok felfedezésének az örömről, nem az öncélú tudásvágy sarkall arra, hogy e témával foglalkozzam. Főiskolánk egy nyertes pályázat birtokában tanszékünket is megbízta azzal, hogy készítsünk magyar nyelvi tananyagokat leendő külföldi hallgatóink számára. Ezeknek a külföldi diákoknak, ha nagyjából túl jutnak az alaktan dzsungelén, illetve már közben is, tudniuk kell valamit a mondatrészek sorrendről is. Tehát elsősorban **a magyar mint idegen nyelv oktatása érdekében vállalkozom a rakosgató játékra, nem közönyösen.**

4. A rakosgató játékon belüli kötöttségek és szabadságok

Elemzésemben a függőségi nyelvtan álláspontját és Brassait követem, miszerint „A mondatnak tartó és forduló sarka az ige.” (2011: 42) „Ott székel a mondat közepén, elején vagy végén, a hol székhelyét választania tetszik, a fejedelem, az ige, s fűzi magához az értelmi hódolat kötelékeivel vasallusait az igehatározókat (Sic!).” (2011: 48)

Igehatározókon Brassai az ige bővítményeit érti: az alanyt is (!), a tárgyat és a határozó(ka)t. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy **a mondatrészek sorrendje szempontjából közömbös, hogy egy bővítmény alany-e, tárgy-e vagy határozó.**

É. Kiss Katalin négy szerkezeti pozícióban helyezi el a szabványos magyar mondatok összetevőit:

I. (Topik)	II. (Fókusz)	III. (Ige)	IV.

Az I., a Topiknak nevezett pozícióba tetszés szerinti számú hangsúlytalan összetevő kerülhet, de üresen is maradhat. Ez a mondat logikai alanya, amelyről a mondat további részében állítunk valamit.

A II. a fókuszpozíció, amelyben csak egyetlenegy hangsúlyos összetevő lehet. Hatására az ige elveszti hangsúlyát. A fókusz szerepe a kizárással való azonosítás.

Az I. és a II. pozícióban levő mondatrészek jelentéstöbbletet kapnak.

A III. pozíció az ige helye.

A IV. pozíció – név nélkül – az ige utáni mondatrészek helye. Az I. pozícióhoz hasonlóan vagy tetszés szerinti számú hangsúlytalan összetevő tölti ki, vagy üresen marad. Az itt található mondatrészek jelentéstöbblettel nem rendelkeznek. A IV. pozíciónak a Kóda (Farok) nevet adom.

Minthogy az I. és a IV. pozíció között egyenként vagy együttesen is szabad az összetevők vándorlása, kétlem, hogy jelentésük, szerepük szabályokba foglalható lenne; a logikai alany fogalma is veszélybe kerülhet. **Ez az a két pozíció, amelyre a „közönyös rakosgató játék” vonatkoztatható.** Nem kevesebbről van azonban szó, mint a fókuszban levő egyetlenegy mondatrész és az ige kivételével a mondat összes többi részéről. A lehetséges sorrendi szabályok szempontjából elég lenne csak a II. és a III. pozíciót megjelölni, az előttük és az utánuk levő részt pedig név nélkül kipontozni annak jeléül, hogy rájuk szinte semmiféle egyértelmű szabály nem vonatkozik. A magyart idegen nyelvként tanulóknak elég, ha ezzel a két pozícióval tisztában vannak:

...	II. (Fókusz)	III. (Ige)
-----	-----------------	---------------	------

Az II. és a III. pozícióra vonatkozó szabályok lényege régóta ismert, de É. Kiss Katalin az I. és a IV. pozícióra vonatkozó szabályokkal is próbálkozik. A III. és a IV. pozícióba helyezett kiinduló – már eleve többféle sorrendet megengedő – szerkezetből generálja, mozgatja az összetevőket a fókuszképzésnek és topikalizációnak nevezett transzformációkkal a II., illetve az I. pozícióba. Ezek azok a műveletek, amelyeknek a pszichológiai realitását előzőleg már kétségbe vontam. Szerintem mondataink generálása közben mindössze arra ügyelünk, hogy azt a mondatrészt, amelyiket a többenél fontosabbnak tartjuk, például amire rákérdezünk, vagy amit tagadunk, közvetlenül az ige elé kerüljön. Erre azonban oly annyira tudunk ügyelni, hogy normális körülmények között sohasem tévesztjük el, bármennyire is suksükölünk vagy nákolunk egyébként. Sohasem mondunk ilyeneket:

**Mikor te születted? *Nem a farok a kutyát csóválja. Stb.*

A fókuszpozícióba kerülő mondatrész azonnal magára húzza a hangsúlyt, és azt, amellyel helyet cserél, kilöki az I. vagy a IV. pozícióba. A helycsere szerepcserével is jár: *A macska (I.) tejet iszik.* (Nem mást.) *Tejet (I.) a macska iszik.* (Nem más.) / *A macska iszik tejet (IV:).* (Nem más.)

Jómagam először a magyar nyelv mondatrészeinek sorrendi sajátosságaival tanítványaim angol nyelvű fogalmazásaiban szembesültem. Gyűjteményem alábbi példáiban a többnyire jól megkonstruált szószerkezetek a magyar mondatok összetevőinek szabályok nélküli szabad sorrendjét követik:

**This morning / in our school / was / a celebration.*

**On the horizon / smile / for us / the wonderful blue sky.*

**Already / since when / in the grammar school / go, / in summer vacation / was working /in the kindergarten.*

5. A mondatrészek permutációi

Brassai az indukció híve volt. Jómagam is addig rakosgatom – szakszerűbben szólva – permutálom a mondatrészeket, míg valamennyi sorrendi lehetőséget, permutációt meg nem talállok. Következtetéseket levonni csak a sorrendi változatok együtteséből kívánok. A permutációk vagy megerősítik eddigi ismereteinket, vagy megcáfolják azokat, újabb ismereteket nyújtva. Az összetevők sorrendjéről szóló tanulmányok többnyire inkább csak részigazságokat ismertetnek. A teljességre való törekvésnek is vannak azonban korlátai, amelyről kevés matematikai tudással is könnyen meggyőződhetünk. Nem nehéz ugyanis kiszámolni, hogy egy neutrális magyar mondatnak, amelyben egyetlen mondatrész sem visel különösebb hangsúlyt, hányféle sorrendi változata, **permutációja** lehet. Nézzük a mondatrészek és a lehetséges permutációk számát:

Egy, két, három vagy négy mondatrész esetén a permutációk száma: $1! = 1$ ($1 \times 1 = 1$), $2! = 2$ ($1 \times 2 = 2$), $3! = 6$ ($1 \times 2 \times 3 = 6$), $4! = 24$ ($1 \times 2 \times 3 \times 4 = 24$).

Négynél több mondatrész esetén **csak a határozók száma gyarapszik**: $5! = 120$ ($1 \times 2 \times 3 \times 4 \times 5 = 120$), $6! = 720$ ($1 \times 2 \times 3 \times 4 \times 5 \times 6 = 720$), $7! = 5040$ ($1 \times 2 \times 3 \times 4 \times 5 \times 6 \times 7 = 5040$), $8! = (1 \times 2 \times 3 \times 4 \times 5 \times 6 \times 7 \times 8 = 40\ 320)$.

Ez utóbbira példa lehet:

1 Tegnap / 2 a Fradi-pályán | 3 az egyik játékos | 4 a mérkőzés végén | 5 mérgében | 6 a bíró fejéhez | 7 vágta / 8 a labdát.

Ha betesszük még a mondatba a *nagy erővel* határozót, az **elvileg** lehetséges permutációk számát máris 362 880-ra emeljük: $9! = (1 \times 2 \times 3 \times 4 \times 5 \times 6 \times 7 \times 8 \times 9 = 362\ 880)$.

Tehát nagyon nagy számú, egy kisebb könyvtárra is elegendő lehet egyetlenegy, határozókkal terhelt magyar mondat permutációinak a száma. Az egyes sorrendi változatok tényleges előfordulásának és elfogadhatóságának a valószínűsége azonban többcényezős, mint maga a kommunikáció is, és a sorrendet nyelvi tényezők is korlátozhatják. Ettől függetlenül a bizonyos kontextusokban még elfogadható sorrendi változatok száma is temérdek lehet. Ezek a számok azonban **csak a leírható sorrendi változatokat** jelentik; egyes

permutációknak ugyanis – mint majd látni fogjuk – egynél több **olvasata, szerkezeti homonimája** is lehet.

Máris is belátható, hogy gépi segítség nélkül csak maximum négy-öt összetevőből álló mondatok elemzésére vállalkozhatom. Az É. Kiss Katalin által javasolt négypozíciós táblázatokban mutatom be a permutációkat. Meggyőződhetünk arról, hogy az I. és a IV. pozícióra vonatkozóan semmiféle általánosan elfogadható sorrendi szabály nem fogalmazható meg azon kívül, hogy teljes bennük a szabadság külön-külön is, és szabad a mondatrészek ide-oda vándorlása. A fókuszképzéssel kapcsolatban ugyan lehetséges az előrelátás, de az eredmény annyira evidens, hogy ennek magyarázatául valamiféle transzformációs műveletet kiötleni fölösleges tudománykodás. A fenti műmondatomban például az alábbi plusz fókuszváltások lehetségesek a beszélő szándéka szerint: *tegnap vágta, a Fradi-pályán vágta, az egyik játékos vágta, a mérkőzés végén vágta, mérgeiben vágta, a labdát vágta*. Ennyi a ‘szabály’. **A fókusz + ige kapcsolat előtt (az I. pozícióban) és után (a IV. pozícióban) a többi mondatrész sorrendjét rakosgató játékkal kaphatjuk meg**, amelyre ennek a mondatnak az esetében már lehetetlen lenne vállalkozni. A gép ugyan megtalálná a nagyon sok ezer sorrendi változatot, de elfogadhatóságukat már nem tudná ellenőrizni. A változatok pillanatnyi oka a beszélőben keresendő, de többnyire a véletlen műve. Írásban már lehet tudatosabb oka az egyes részek sorrendi változatainak, de általában azokat az okokat sem lenne könnyű mások számára is egyértelműen megmagyarázni.

6. A mondatrészek sorrendje igekötő nélküli igékkel

Az alábbi, **a fókusz- és az igepozíciót kitöltő mondatrészpárok** önmagukban is mondatok, de egyéb mondatrészek is kerülhetnének az I. és/vagy a IV. pozícióba. A permutációk számától az 1–3. pontban még eltekintünk, mert csak a mondatrészek sorrendje szempontjából legfontosabb két pozícióra vonatkozó szabályokat kívánjuk megfogalmazni a példák alapján. Egyébként a permutációk száma ezekben az esetekben attól függne, hogy hány mondatrésszel toldjuk meg a **fókusz + igekötő nélküli ige egy egységnek veendő kapcsolatát**.

Lássunk néhányat a fókusz- és az igepozíciót kitöltő mondatrészpárok kimeríthetetlen példatárából:

1. Fókuszpozícióba névelő nélküli egyes szám tárgyesetben levő főnév kerül, az ige jelentését kiegészítendő:

Fókusz	Ige
<i>almát</i>	<i>eszik</i>
<i>bélyeget</i>	<i>gyűjt</i>
<i>ruhát</i>	<i>varr</i>
<i>szénát</i>	<i>kaszál</i>

Fókusz	Ige
<i>autót</i>	<i>vezet</i>
<i>tévét</i>	<i>néz</i>
<i>rádiót</i>	<i>hallgat</i>
<i>regényt</i>	<i>ír</i>

Fókusz	Ige
<i>angolt</i>	<i>tanít</i>
<i>inget</i>	<i>vasal</i>
<i>vacsorát</i>	<i>készít</i>
<i>gyertyát</i>	<i>gyújt</i>

<i>víz</i>	<i>prédikál</i>
<i>bort</i>	<i>iszik</i>
<i>kenyeret</i>	<i>süt</i>
<i>fát</i>	<i>vág</i>
<i>házat</i>	<i>épít</i>
<i>meggyet</i>	<i>szed</i>
<i>víz</i>	<i>merít</i>

<i>újságot</i>	<i>olvas</i>
<i>jegyet</i>	<i>vált</i>
<i>cipőt</i>	<i>húz</i>
<i>misét</i>	<i>mond</i>
<i>hadat</i>	<i>üzen</i>
<i>békét</i>	<i>köt</i>
<i>virágot</i>	<i>árul</i>

<i>ajándékot</i>	<i>kap</i>
<i>levelet</i>	<i>küld</i>
<i>tűzet</i>	<i>rak</i>
<i>rejtvényt</i>	<i>fejt</i>
<i>zajt</i>	<i>csap</i>
<i>ajtót</i>	<i>nyit</i>
<i>köszönetet</i>	<i>mond</i>

2. A fókuszpozícióban a tárgyas vagy tárgyatlan igék jelentését bővítő határozók találhatók:

Fókusz	Ige
<i>fával</i>	<i>tüzel</i>
<i>gázzal</i>	<i>fűt</i>
<i>bottal</i>	<i>jár</i>
<i>tollal</i>	<i>ír</i>
<i>zöldre</i>	<i>fest</i>
<i>partra</i>	<i>száll</i>
<i>beteg</i>	<i>fekszik</i>
<i>magasan</i>	<i>repül</i>
<i>gyorsan</i>	<i>beszél</i>
<i>szépen</i>	<i>énekel</i>
<i>mélyen</i>	<i>alszik</i>

Fókusz	Ige
<i>későn</i>	<i>fekszik</i>
<i>korán</i>	<i>kel</i>
<i>iskolába</i>	<i>jár</i>
<i>divatba</i>	<i>jön</i>
<i>dühbe</i>	<i>gurul</i>
<i>fejbe</i>	<i>ver</i>
<i>hátba</i>	<i>vág</i>
<i>börtönben</i>	<i>ül</i>
<i>sorba</i>	<i>áll</i>
<i>vidéken</i>	<i>lakik</i>
<i>zsirban</i>	<i>süt</i>

Fókusz	Ige
<i>férjhez</i>	<i>megy</i>
<i>házhoz</i>	<i>szállít</i>
<i>feleségül</i>	<i>vesz</i>
<i>egyedül</i>	<i>él</i>
<i>földig</i>	<i>rombol</i>
<i>jóra</i>	<i>fordul</i>
<i>felnőtté</i>	<i>válik</i>
<i>gazdaggá</i>	<i>tesz</i>
<i>királlyá</i>	<i>koronáz</i>
<i>lóvá</i>	<i>tesz</i>
<i>békén</i>	<i>hagy</i>

3. A névszói-igei állítmányban a névszó kerülhet fókuszpozícióba:

Fókusz	Ige
<i>szerelmes</i>	<i>volt</i>
<i>tanár</i>	<i>volt</i>
<i>szép</i>	<i>lenne</i>
<i>beteg</i>	<i>lett volna</i>

Fókusz	Ige
<i>zsíros</i>	<i>lett</i>
<i>rendőr</i>	<i>lett</i>
<i>becsületes</i>	<i>maradt</i>
<i>szegény</i>	<i>maradt</i>

Az 1–3. pontra vonatkozó, ismereteinket megerősítő szabályok:

a) A fókusz mindig az ige követi.

b) A fókusznak a kirekesztő, más(oka)t kizáró, kizárással azonosító szerepe kevésbé érvényes a fenti esetekben, bár vannak példák, ahol jobban érzékelhető a kirekesztő jelleg: *Almát eszik.* (Nem mást.) *Zöldre fest.* (Nem más színűre.) *Tanár volt.* (Nem például orvos.) Stb. Határozott névelővel a fókusz már egyértelműen kirekesztő lenne: *A ruhát varrja.* *A szénát kaszálja.* *Az újságot olvassa.* Stb.

c) A fókuszpozíciót akármelyik bővítmény elfoglalhatja:

Téma	Fókusz	Ige	Kóda
<i>A legény #</i>	szénát	<i>kaszál</i>	<i>a réten.</i>
<i>A réten #</i>	a legény	<i>kaszál</i>	<i>szénát.</i>
	A réten	<i>kaszál</i>	<i>szénát a legény.</i>
<i>Kati #</i>	férjhez	<i>ment</i>	<i>egy orvoshoz.</i>
<i>Kati #</i>	Kati	<i>ment</i>	<i>férjhez egy orvoshoz.</i>
	egy orvoshoz	<i>ment</i>	<i>férjhez.</i>
<i>Dani #</i>	szerelmes	<i>volt</i>	<i>Dóriába.</i>
	Dani	<i>volt</i>	<i>szerelmes Dóriába.</i>
<i>Dani #</i>	Dóriába	<i>vot</i>	<i>szerelmes.</i>

= Az árnyalatnyi szünet jele a beszédben.

(Nem soroltuk fel a mondatrészek összes lehetséges permutációit.)

d) A tagadott bővítmény mindig fókuszpozícióba kerül. A tagadott mondatrész után is az ige következik: *A legény **nem** szénát kaszál a réten. **Nem** Kati ment férjhez egy orvoshoz. **Nem** Dóriába volt szerelmes Dani. Stb.*

e) Az állító és a tagadó mondatok minden változtatás nélkül eldöntendő kérdések is lehetnek, amelyekre a rövid választ a fókusszal vagy az azt helyettesítő névmással, illetve határozószóval adhatjuk meg:

*A legény **szénát** kaszál a réten? – Szénát. / Azt.*

***Nem** lucernát kaszál a legény? – Nem (lucernát/azt).*

***A legény** kaszál a réten? – A legény. / Ó.*

***A réten** kaszál a legény szénát? – A réten. / Ott.*

Ha az igére kérdezzük, az igével válaszolhatunk:

***Kaszál** a legény a réten? – Kaszál.*

f) Ha az ígét tagadjuk, a fókuszpozíció üresen marad, és a sorrend vagy megváltozik; vagy marad a sorrend, de a bővítmény témapozícióba kerül:

Téma	Fókusz	Ige	Kóda
<i>Újságot #</i>		<i>Nem olvas</i> <i>nem</i> <i>olvas.</i>	<i>újságot.</i>
<i>Iskolába #</i>		<i>Nem jár</i> <i>nem jár.</i>	<i>iskolába.</i>
<i>Szerelmes #</i>		<i>Nem volt</i> <i>nem volt.</i>	<i>szerelmes.</i>

g) A kiegészítendő kérdés kérdőszava kerül fókuszpozícióba. A válaszban a kérdőszó igényét kell kielégíteni:

Ki ment férjhez egy orvoshoz? – Kati.

Mit kaszál a legény a réten? – Szénát. Stb.

A **miért?** az egyetlen kérdőszó, amelyhez mondatrész csatlakozhat: **Miért** a legény kaszál a réten? Dani **miért** Dóriiba lett szerelmes?

4. Az ún. **hangsúlykérő igék** semleges hangsúlyú mondatokban hangsúlyosak, és jellemző vonzatuk a IV. pozícióba kerül:

Ige	Kóda
aggódik	<i>a családjáért</i>
beszél	<i>magyarul</i>
csalódik	<i>a barátjában</i>
csodálkozik	<i>az embereken</i>
egyetért	<i>a férjével</i>
élvezi	<i>a szabadságot</i>
emlékszik	<i>a történteke</i>
fél	<i>az apjától</i>
haragszik	<i>a főnökére</i>
hazudik	<i>a szüleinek</i>
hisz	<i>Istenben</i>

Ige	Kóda
hisz	<i>a férjének</i>
illik	<i>a ruhájához</i>
imádja	<i>a gyerekeit</i>
ízlik	<i>a főztje</i>
örül	<i>az ajándéknak</i>
szereti	<i>a szüleit</i>
tetszik	<i>a lányoknak</i>
törődik	<i>az egészségével</i>
tud	<i>angolul</i>
unja	<i>az előadást</i>
utálja	<i>a nyelvtant</i>

Hangsúlyos mondatokban ezek az igék is szabályosan viselkednek: Ha bővítményük fókuszpozícióba kerül, elveszítik hangsúlyukat, és a bővítmény után állnak. Elég lesz néhány példa:

Téma	Fókusz	Ige	Kóda
	<i>a családjáért</i>	<i>aggódik</i>	
	<i>magyarul</i>	<i>beszél</i>	
	<i>az apjától</i>	<i>fél</i>	
	<i>az előadást</i>	<i>unja</i>	

A lehetséges permutációkat és olvasatokat egy három összetevőből álló mondatban vizsgáljuk meg ($3! = 6$):

Téma	Fókusz	Ige	Kóda
<i>A feleség #</i>	<i>a férjének</i> <i>a feleség</i>	<i>hisz</i>	<i>a férjének.</i>
<i>A férjének #</i>		<i>hisz</i>	<i>a feleség.</i>
<i>A feleség #</i>		<i>hisz.</i>	
<i>A férjének #</i>		<i>hisz.</i>	
		<i>Hisz</i>	<i>a feleség a férjének.</i>
		<i>Hisz</i>	<i>a férjének a feleség.</i>

Szerkezeti homonimák			
<i>A feleség a férjének</i> #		hisz.	
<i>A férjének a feleség</i> #		hisz.	

Az utolsó két sor nem plusz permutáció, hanem a fentebb már előfordult azonos sorrendű mondatok újabb, másképpen hangsúlyozott **olvasatai, szerkezeti homonimái**.

5. Most felsoroljuk egy négy összetevőből álló, igekötő nélküli mondat permutációit és szerkezeti homonimáit ($4! = 24$). Legyen a kiinduló mondatunk: *A tanulók tejet kapnak tízóraira.*

Téma	Fókusz	Ige	Kóda
<i>A tanulók #</i>	tejet	<i>kapnak</i>	<i>tízóraira.</i>
<i>Tízóraira #</i>	tejet	<i>kapnak</i>	<i>a tanulók.</i>
<i>A tanulók tízóraira #</i>	tejet	<i>kapnak.</i>	
<i>Tízóraira a tanulók #</i>	tejet	<i>kapnak.</i>	
	Tejet	<i>kapnak</i>	<i>a tanulók tízóraira.</i>
	Tejet	<i>kapnak</i>	<i>tízóraira a tanulók.</i>
<i>A tanulók #</i>	tízóraira	<i>kapnak</i>	<i>tejet.</i>
<i>Tejet #</i>	tízóraira	<i>kapnak</i>	<i>a tanulók.</i>
<i>A tanulók tejet #</i>	tízóraira	<i>kapnak.</i>	
<i>Tejet a tanulók #</i>	tízóraira	<i>kapnak.</i>	
	Tízóraira	<i>kapnak</i>	<i>a tanulók tejet.</i>
	Tízóraira	<i>kapnak</i>	<i>tejet a tanulók.</i>
<i>Tejet #</i>	a tanulók	<i>kapnak</i>	<i>tízóraira.</i>
<i>Tízóraira #</i>	a tanulók	<i>kapnak</i>	<i>tejet.</i>
<i>Tejet tízóraira #</i>	a tanulók	<i>kapnak.</i>	
<i>Tízóraira tejet #</i>	a tanulók	<i>kapnak.</i>	
	A tanulók	<i>kapnak</i>	<i>tejet tízóraira.</i>
	A tanulók	<i>kapnak</i>	<i>tízóraira tejet.</i>
		Kapnak	<i>a tanulók tejet tízóraira.</i>
		Kapnak	<i>a tanulók tízóraira tejet.</i>
		Kapnak	<i>tejet a tanulók tízóraira.</i>
		Kapnak	<i>tejet tízóraira a tanulók.</i>
		Kapnak	<i>tízóraira a tanulók tejet.</i>
		Kapnak	<i>tízóraira tejet a tanulók.</i>

Szerkezeti homonimák			
<i>A tanulók tejet #</i> <i>Tízóráira tejet #</i> <i>Tejet #</i> <i>Tejet #</i>		kapnak kapnak kapnak kapnak	<i>tízóráira.</i> <i>a tanulók.</i> <i>a tanulók tízóráira.</i> <i>tízóráira a tanulók.</i>
<i>A tanulók tízóráira #</i> <i>Tejet tízóráira #</i> <i>Tízóráira #</i> <i>Tízóráira #</i>		kapnak kapnak kapnak kapnak	<i>tejet.</i> <i>a tanulók.</i> <i>a tanulók tejet.</i> <i>tejet a tanulók.</i>
<i>Tejet a tanulók #</i> <i>Tízóráira a tanulók #</i> <i>A tanulók #</i> <i>A tanulók #</i>		kapnak kapnak kapnak kapnak	<i>tízóráira.</i> <i>tejet.</i> <i>tejet tízóráira.</i> <i>tízóráira tejet.</i>
<i>A tanulók tejet tízóráira #</i> <i>A tanulók tízóráira tejet #</i> <i>Tejet a tanulók tízóráira #</i> <i>Tejet tízóráira a tanulók #</i> <i>Tízóráira a tanulók tejet #</i> <i>Tízóráira tejet a tanulók #</i>		kapnak. kapnak. kapnak. kapnak. kapnak. kapnak.	

7.1. Az igekötők

Mielőtt megvizsgálánk, hogy az igekötő mely pozíciókban foglalhat helyet, frissítsük fel az igekötőkről szóló ismereteinket:

1. Az igekötők jelentése:

a) Az igekötők eredetileg a cselekvés **irányát** fejezték ki: *lejön, feláll, kimegy, benéz, visszatér, hátranéz* stb. Ez a jelentése továbbra is megvan az igekötőknek.

b) Jelenthetik a cselekvés **befejezettségét**: *elolvas, megír, felhasznál* stb.

c) Kifejezhetik a cselekvés **folyamatosságát**: a *Felment a padlásra* mondatnál szemben, amely befejezettséget fejez ki, folyamatos a cselekvés a *Ment fel a padlásra* mondatban.

d) A cselekvés **kezdetét** fejezik ki: *meggyújt, megáll, meglát* stb.

e) Kifejezhetik a cselekvés **tartósságát**: *elbeszélget, eljátszadozik* stb.

f) A megismételt igekötő a cselekvés ismétlődését fejezi ki: *Meg-megálltunk. Meg-megszunnyadtam. Ki-kinéztünk az ablakon.* Stb.

g) **Módosíthatják** az ige jelentését. Kifejezhetnek eredményességet (*felnevel, kiharcol, levizsgázik*), elhibázást (*elsóz, félrelép, leszerepel*), lekicsinylést

(*lekezel, lenéz, letegez*), felnagyítást (*felmagasztal, felnagyít, felnéz valakire*) stb.

h) Legtöbbször **átvitt értelmet** adnak az igének. Egy-egy igéhez számos igekötő járulhat a legváltozatosabb jelentésekkel. Lássunk egy példát, az *áll* igét néhány igekötővel: **Beállt** katonának. **Eláll** a füle. **Kiállt** a fájás a lábamból. **Leállt** a termelés. **Megáll** az eszem. Van még: **átáll, feláll, fennáll, hátraáll, összeáll, visszaáll** stb.

2. Az igekötők mondatbeli szerepe:

a) Az igekötő tárgyassá vagy tárgyatlaná teheti az igét. Tárgyatlan igék például: *áll, ül, fut, fekszik, alszik*, de tárgyassá teszik a következő igekötők: **Kiállta** a próbát. **Megülte** a lovát. **Lefutotta** a távot. **Elfeküdtem** a hajamat. Majd otthon **kialszod** a fáradalmakat. A *tol, üt* tárgyas ige, de a **kitol** (valakivel), **elüt** (valamitől) tárgyatlan.

b) Megváltoztathatják a vonzatokat és vele együtt a jelentést: *ad vkinek vmit, de hozzáad vkit vkihez; fest vmit, de lefest vkit/vmit vmilyennek; olvas vmit, de beolvas vkinek*; stb.

3. Az igekötő helye a mondatban:

Az igekötő vagy a) nem válik el az igétől, és vele egy szót alkot (amivel Brassai – amint majd látni fogjuk – nem ért egyet), vagy b) valamilyen szó az igekötő és az ige közé kerül, vagy c) az ige után áll.

a) Az igekötő **nem válik el**:

- Ha az igével kezdjük a mondatot, mert azon van a hangsúly: **Meg**vacsorázunk, **megnéz**ünk a tévében egy filmet, és **lefeksz**ünk. **Fel**kelek hatkor, **meg**mosakszom, **felöltöz**öm, **meg**reggelizem, és **el**indulok az iskolába.

Eldöntendő kérdésekben ugyanígy: **Elj**össz velem a színházba? **Befizet**ted a csekkeket? **Átj**össz hozzánk estére? **Össze**vesztél a barátoddal? **Megtanult**ad már a leckét?

- Ha az ige előtt nincs hangsúlyos mondatrész: Vasárnap **el**utazunk Angliába. De: Vasárnap utazunk **el** Angliába. (Azt akarjuk kifejezni, hogy nem máskor.) Sanyival **meg**ittunk egy-két korsó sört. De: Sanyival ittunk **meg**... (Nem mással.)

- Az utasítást, a parancsot kifejező, jelen idejű igék esetében: **Le**ülsz, és azonnal **meg**csinálod a házi feladatodat! **Hazamé**gy, és **el**mondasz mindent a szüleidnek!

A kutyát is lehet így idomítani: **Meg**áll! **Le**ül! **Lefeksz**ik! **Fel**áll!

- Az **is** és a **szintén** után, ha nem az igére vonatkoznak: Már a golyák **is** **el**költöztek. Hozzánk **is** **betör**tek. Őt **szintén** **el**utasították. A barátom **szintén** **meg**bukott.

Ugyanígy a **még... is**: **Még** a barátait **is** **meg**lopná. **Még** a szemét **is** **kikap**arná.

- Ha az igék **kontrasztot** fejeznek ki: *Nem **meg**vette az autót, hanem ellopta. Nem **felszántották, hanem elszántották.***

A **ne** után elvállik el az igekötő: *Ne **lopd el, hanem vedd meg!***

- Ha a segédigét hangsúlyos mondatrész előzi meg. A kérdőszó és a tagadott mondatrész mindig hangsúlyos: *Mikor **fogtok be**költözni? Mit kell **meg**tanulni? Nem jó helyen tetszett **aláírni.** Nem itt akarnak **letelepedni.** Nem ezt a lakást akarják **meg**venni.*
- Tagadott segédige és melléknév után: *Nem fogom **el**felejtani. Nem tudta **meg**tanulni. Nem érdemes **meg**javítani. Nem ajánlatos **oda**menni. Nem szabad **be**menni.*
- Óhajító mondatokban: *Bárcsak **haza**jönne! Bárcsak **meg**találnák!*

b) Az igekötő és az ige közé kerül:

- A segédige, ha a mondat elején nincs hangsúlyos mondatrész: *Holnap **meg** fogod kapni. A fiataloknak **be** kellett vonulniuk. **Meg** akarták verni. **Le** tetszik ülni?*
- Az **is** és a **sem**, ha az ígére vonatkoznak: ***Meg is** büntették. **El is** verték. Már **fel is** szántották. Már **meg is** adta a tartozást. **Be is** kötötték a sebeit. **El sem** olvastam a levelét. **Meg sem** ettem, olyan ízetlen volt. **Fel sem** vették az egyetemre.*
- A tiltó **ne**, ha nem kívánt következményei lehetnek a tiltott cselekvésnek: ***Oda ne** menj! **Meg ne** vedd ezt az ócskaságot! **Ki ne** nyisd neki az ajtót! **Be ne** engedd!*

c) Az igekötő elvállik az igétől, és az ige után áll:

- Ha az ige felszólító módban van: *Olvassátok **el** ezt a könyvet! Tanuljátok **meg** a szabályokat! Nyisd **ki** a szád! Hunyd **be** a szemed! Ülj **le!** Álljatok **fel!** Add **át** a helyed! Ne engedd **el** a kutyát! Ne üsd **bele** az orrod! Ne szórd **szét** a szemetet!*
- Tagadó óhajító mondatokban: *Bárcsak ne utaznátok **el!** Bárcsak ne mentem volna **oda!***
- Hangsúlyos mondatrész után:
 - Hangsúlyos lehet a tagadott igekötős ige: *Még **nem** kelt **fel.** **Nem** találta **meg?** **Nem** vesztek **össze?** **Nem** ment **haza** az este? Ma **nem** megyünk **be** a városba.*
 - Ugyanígy: ***Nem is** tanultad **meg.** **Nem is** ment **el.** **Nem is** vesztek **össze.***
 - Mindig hangsúlyos a kérdőszó és a tagadott alany, tárgy, vagy határozó *Mikor jöttél **haza?** Ki vert **meg?** Nem a postás csengetett **be.** Nem a libákat lopták **el.** Nem jól fordította **le.***
 - Hangsúlyos az alany, tárgy vagy határozó, ha ellentétet fejez ki: *A kutya **ette meg.** (Nem más.) A fülbevalóját **vesztette el.** (Nem mást.) Későn **jött haza.** (Nem korán.)*

4. Tekintsünk vissza a 6. pont 1–2. alpontjának példáira! Az 1. alpont névelőtlen főnevei és a 2. alpont határozói ugyanúgy viselkednek, mint az igeekötők a sorrendiség szempontjából. Állítsuk szembe példaként a következőket: *békét köt ~ kibékül, barátságot köt ~ összebarátkozik*, illetve *földig rombol ~ lerombol, virágzóvá tesz ~ felvirágoztat*:

<i>Péter és Pál békét kötött.</i>	<i>A várost földig rombolták.</i>
<i>Péter és Pál kibékült.</i>	<i>A várost lerombolták.</i>
<i>Péter és Pál kötött békét.</i>	<i>A várost rombolták földig.</i>
<i>Péter és Pál békült ki.</i>	<i>A várost rombolták le.</i>
<i>Péter és Pál nem kötött békét.</i>	<i>A várost nem rombolták földig.</i>
<i>Péter és Pál nem békült ki.</i>	<i>A várost nem rombolták le.</i>
<i>Péter és Pál békét fog kötni.</i>	<i>A várost földig fogják rombolni.</i>
<i>Péter és Pál ki fog békülni.</i>	<i>A várost le fogják rombolni.</i>
<i>Péter és Pál nem fog békét kötni.</i>	<i>A várost nem fogják földig rombolni.</i>
<i>Péter és Pál nem fog kibékülni.</i>	<i>A várost nem fogják lerombolni.</i>
<i>Kössetek békét!</i>	<i>Romboljátok földig!</i>
<i>Béküljete ki!</i>	<i>Romboljátok le!</i>

*Péter és Pál nem **békét** kötött, hanem **barátságot** kötött.*

*Péter és Pál nem **kibékült**, hanem **összebarátkozott**.*

*A várost nem **földig** rombolták, hanem **virágzóvá** tették.*

*A várost nem **lerombolták**, hanem **felvirágoztatták**.*

7.2. Brassai az igeekötőkről

A rakosgató játék szempontjából fontos Brassainak az igeekötőkről szóló bírálata és megállapítása. Szerinte idegen nyelveket majmolunk, ha az igeekötőt és az igét egybeírjuk. Az igeekötőket ugyanolyan önálló, valódi határozóknak tekinti, mint a *szépen, jól, okosan, bölcsen* stb. szavakat, amelyeket az igeekötőkhöz hasonlóan akár egybe is írhatnánk az igével: *szépenír, jólír* stb. Az igeekötőkről alkotott véleményét így summázza: „ha a kérdéses szócskákat előragoknak, és így az ige testéhez tartozóknak tekintjük, a magyar syntaxisban a szórend meghatározására szolgáló általános érvényű elvet felállítani merőben lehetetlen.” (2011: 136.)

Valóban lehetetlen, ha van igeekötő is a mondatban. Ha igaza van Brassainak – a rakosgató játék, amelyre vállalkozom, őt fogja igazolni –, akkor az igeekötőnek ugyanolyan szabad mozgása kell, hogy legyen a mondatban, mit az általa említett határozószóknak.

Mellesleg meg kell jegyeznem, hogy éppen a határozószók között vannak olyanok, amelyek korlátozzák a sorrend szabadságát. Ilyen az általa említett *szépen* és *jól* is. Az igekötőkre gyakorolt hatásuk akkor derül ki, ha antonim szavakkal együtt vizsgáljuk őket:

Szépen elmondta / mondta el a verset. De csak: *Csúnyán mondta el a verset.*
Jól felöltöztél! (Értsd az ellenkezőjét!) De: *Rosszul öltöztél fel.*

Egyéb hasonló példák fókuszpozícióban levő határozószókkal:

POZITÍV JELENTÉSŰ SZAVAK	NEGATÍV JELENTÉSŰ SZAVAK
<i>Gyorsan</i> meggyógyult.	<i>Lassan</i> gyógyult meg.
<i>Gyakran</i> meglátogatja a szüleit.	<i>Ritkán</i> látogatja meg a szüleit.
<i>Korán</i> lefeküdtünk.	<i>Későn</i> fektüdtünk le.
<i>Nagyon</i> megviselte a betegség.	<i>Kevésbé</i> viselte meg a betegség.
<i>Könnyen</i> megértette a szöveget.	<i>Nehezen</i> értette meg a szöveget.
<i>Teljesen</i> megtöltötték a korsót.	<i>Félig</i> töltötték meg a korsót.
<i>Sokan</i> eljöttek az ünnepségre.	<i>Kevesen</i> jöttek el az ünnepségre.

7.3. Az igekötők pozíciói a mondatban

Elöljáróban meg kell jegyeznünk, hogy a cél érdekében **az ige előtt álló igekötőket nem írjuk egybe az igével** sem az oszlopokban, sem az értékelő megjegyzések példáiban.

1. A három fő összetevőt tartalmazó mondat permutációi és olvasatai **irányt** jelentő igekötővel:

Ha igaza van Brassainak, akkor **a sorrend szempontjából az igekötő eggyel növeli a mondat összetevőinek a számát**, hiszen önálló határozóként szerepel, és az alábbi mondat permutációira nem a $3! = 6$, hanem a $4! = 24$ képlet érvényes. Brassai álláspontját kontrolláljuk a rakosgató játékkal.

a) Állító mondatok:

	Téma	Fókusz	Ige	Kóda
1	<i>A tolvaj #</i>	<i>ki</i>	<i>ugrott</i>	<i>az ablakon.</i>
2	<i>Az ablakon #</i>	<i>ki</i>	<i>ugrott</i>	<i>a tolvaj.</i>
3	<i>A tolvaj az ablakon #</i>	<i>ki</i>	<i>ugrott.</i>	
4	<i>Az ablakon a tolvaj #</i>	<i>ki</i>	<i>ugrott.</i>	
5	<i>A tolvaj #</i>	<i>az ablakon</i>	<i>ugrott</i>	<i>ki.</i>
6	<i>Az ablakon #</i>	<i>a tolvaj</i>	<i>ugrott</i>	<i>ki.</i>
7	<i>Ki #</i>	<i>a tolvaj</i>	<i>ugrott</i>	<i>az ablakon.</i>
8	<i>Ki #</i>	<i>az ablakon</i>	<i>ugrott</i>	<i>a tolvaj.</i>
9	<i>A tolvaj ki #</i>	<i>az ablakon</i>	<i>ugrott.</i>	

10	<i>Az ablakon ki #</i>	<i>a tolvaj</i>	<i>ugrott.</i>	
11	<i>Ki a tolvaj #</i>	<i>az ablakon</i>	<i>ugrott.</i>	
12	<i>Ki az ablakon #</i>	<i>a tolvaj</i>	<i>ugrott.</i>	
13		<i>A tolvaj</i>	<i>ugrott</i>	<i>ki az ablakon.</i>
14		<i>A tolvaj</i>	<i>ugrott</i>	<i>az ablakon ki.</i>
15		<i>Az ablakon</i>	<i>ugrott</i>	<i>ki a tolvaj.</i>
16		<i>Az ablakon</i>	<i>ugrott</i>	<i>a tolvaj ki.</i>
17		<i>Ki</i>	<i>ugrott</i>	<i>a tolvaj az ablakon.</i>
18		<i>Ki</i>	<i>ugrott</i>	<i>az ablakon a tolvaj.</i>
19			<i>Ugrott</i>	<i>ki a tolvaj az ablakon.</i>
20			<i>Ugrott</i>	<i>ki az ablakon a tolvaj.</i>
21			<i>Ugrott</i>	<i>a tolvaj ki az ablakon.</i>
22			<i>Ugrott</i>	<i>az ablakon ki a tolvaj.</i>
23			<i>Ugrott</i>	<i>a tolvaj az ablakon ki.</i>
24			<i>Ugrott</i>	<i>az ablakon a tolvaj ki.</i>
Szerkezeti homonimák				
	<i>A tolvaj ki #</i>		<i>ugrott</i>	<i>az ablakon.</i>
	<i>Az ablakon ki #</i>		<i>ugrott</i>	<i>a tolvaj.</i>
	<i>A tolvaj az ablakon ki #</i>		<i>ugrott.</i>	
	<i>Az ablakon a tolvaj ki #</i>		<i>ugrott.</i>	
	<i>A tolvaj az ablakon #</i>		<i>ugrott</i>	<i>ki.</i>
	<i>Az ablakon a tolvaj #</i>		<i>ugrott</i>	<i>ki.</i>
	<i>Ki a tolvaj #</i>		<i>ugrott</i>	<i>az ablakon.</i>
	<i>Ki az ablakon #</i>		<i>ugrott</i>	<i>a tolvaj.</i>
	<i>A tolvaj ki az ablakon #</i>		<i>ugrott.</i>	
	<i>Az ablakon ki a tolvaj #</i>		<i>ugrott.</i>	
	<i>Ki a tolvaj az ablakon #</i>		<i>ugrott.</i>	
	<i>Ki az ablakon a tolvaj #</i>		<i>ugrott.</i>	
	<i>A tolvaj #</i>		<i>ugrott</i>	<i>ki az ablakon.</i>
	<i>A tolvaj #</i>		<i>ugrott</i>	<i>az ablakon ki.</i>
	<i>Az ablakon #</i>		<i>ugrott</i>	<i>ki a tolvaj.</i>
	<i>Az ablakon #</i>		<i>ugrott</i>	<i>a tolvaj ki.</i>
	<i>Ki #</i>		<i>ugrott</i>	<i>a tolvaj az ablakon.</i>
	<i>Ki #</i>		<i>ugrott</i>	<i>az ablakon a tolvaj.</i>

A példák Brassainak adnak igazat, hiszen az igekötő ugyanannyiszor szerepelhet a permutációkban, mint a többi mondatrész, és ugyanazokban a pozíciókban fordul elő. A rakosgató játékot azonban – tudomásom szerint – Brassai nem játszotta végig.

1–18: kontrasztot fejeznek ki a mondatok:

1–4, 17–18: ***ki***, nem pedig ***be***.

5, 8–9, 11, 15–18: ***az ablakon***, nem pedig máshol.

6–7, 10, 12, 13–14: **a tolvaj**, nem pedig más.

1–18-ig **befejezett** cselekvésről van szó, míg 19–24-ig a cselekvést **folyamatában** látjuk, amit jobban érzékelhetünk, ha az *éppen* szóval kezdjük a mondatokat:

*Éppen **ugrott** ki a tolvaj az ablakon, amikor meglátták.*

*Éppen **ugrott** ki az ablakon a tolvaj, amikor meglátták. Stb.*

A szerkezeti homonimák az ige jelentését hangsúlyozzák, szembeállítva más igével. A jelen esetben például: **Ugrott**, nem pedig **mászott**. Mindegyik szerkezeti homonima után vesszőt tehetnénk, és így folytathatnánk: *nem pedig **mászott**:*

*A tolvaj ki # **ugrott** az ablakon, nem pedig **mászott**.*

*Az ablakon ki # **ugrott** a tolvaj, nem pedig **mászott**. Stb.*

b) Tagadó mondatok:

Tudjuk, hogy a fenti mondatok megfelelő intonációval kérdő mondatok is lehetnek, ezért az igeekötőkkel kapcsolatos újabb jelenségekre csak tagadó mondatokban lelhetünk.

	Téma	Fókusz	Ige	Kóda
1	<i>A tolvaj #</i>	nem ki	<i>ugrott</i>	<i>az ablakon.</i>
2	<i>Az ablakon #</i>	nem ki	<i>ugrott</i>	<i>a tolvaj.</i>
3	<i>A tolvaj az ablakon #</i>	nem ki	<i>ugrott.</i>	
4	<i>Az ablakon a tolvaj #</i>	nem ki	<i>ugrott.</i>	
5	<i>A tolvaj #</i>	nem az ablakon	<i>ugrott</i>	<i>ki.</i>
6	<i>Az ablakon #</i>	nem a tolvaj	<i>ugrott</i>	<i>ki.</i>
7	<i>Ki #</i>	nem a tolvaj	<i>ugrott</i>	<i>az ablakon.</i>
8	<i>Ki #</i>	nem az ablakon	<i>ugrott</i>	<i>a tolvaj.</i>
9	<i>A tolvaj ki #</i>	nem az ablakon	<i>ugrott.</i>	
10	<i>Az ablakon ki #</i>	nem a tolvaj	<i>ugrott.</i>	
11	<i>Ki a tolvaj #</i>	nem az ablakon	<i>ugrott.</i>	
12	<i>Ki az ablakon #</i>	nem a tolvaj	<i>ugrott.</i>	
13		Nem a tolvaj	<i>ugrott</i>	<i>ki az ablakon.</i>
14		Nem a tolvaj	<i>ugrott</i>	<i>az ablakon ki.</i>
15		Nem az ablakon	<i>ugrott</i>	<i>a tolvaj ki.</i>
16		Nem az ablakon	<i>ugrott</i>	<i>ki a tolvaj .</i>
17		Nem ki	<i>ugrott</i>	<i>a tolvaj az</i>
18				<i>ablakon.</i>
19		Nem ki	<i>ugrott</i>	<i>az ablakon a</i>
20				<i>tolvaj.</i>
21			Nem ugrott	<i>ki a tolvaj az</i>
22				<i>ablakon.</i>
23			Nem ugrott	<i>ki az ablakon a</i>

24			<i>Nem ugrott</i> <i>Nem ugrott</i> <i>Nem ugrott</i> <i>Nem ugrott</i>	<i>tolvaj.</i> <i>a tolvaj ki az</i> <i>ablakon.</i> <i>az ablakon ki a</i> <i>tolvaj.</i> <i>a tolvaj az</i> <i>ablakon ki.</i> <i>az ablakon a</i> <i>tolvaj ki.</i>
Szerkezeti homonimák				
	<i>A tolvaj #</i> <i>Az ablakon #</i> <i>A tolvaj az ablakon #</i> <i>Az ablakon a tolvaj #</i> <i>A tolvaj az ablakon #</i> <i>Az ablakon a tolvaj #</i> <i>Ki a tolvaj #</i> <i>Ki az ablakon #</i> <i>A tolvaj ki az</i> <i>ablakon #</i> <i>Az ablakon ki a</i> <i>tolvaj #</i> <i>Ki a tolvaj az</i> <i>ablakon #</i> <i>Ki az ablakon a</i> <i>tolvaj #</i> <i>A tolvaj #</i> <i>Az ablakon #</i>		<i>nem ugrott</i> <i>nem ugrott</i> <i>nem ugrott</i> <i>nem ugrott</i> <i>nem ugrott</i> <i>nem ugrott</i> <i>nem ugrott</i> <i>nem ugrott</i> <i>nem ugrott.</i> <i>nem ugrott.</i> <i>nem ugrott.</i> <i>nem ugrott.</i> <i>nem ugrott</i> <i>nem ugrott</i>	<i>ki az ablakon.</i> <i>ki a tolvaj.</i> <i>ki.</i> <i>ki</i> <i>ki.</i> <i>ki.</i> <i>az ablakon.</i> <i>a tolvaj.</i>

Tagadhatom a fókuszban levő összetevőket, köztük az igekötőt is, és tagadhatom az ígét:

1–4-ig és 17–18-ig az igekötőt tagadjuk, de a tagadás nemcsak az igekötőre, hanem az ígére is vonatkozhat. *A tolvaj **nem** ki ugrott az ablakon* mondatot például kétféleképpen is folytathatjuk: *hanem be (ugrott) / hanem ki mászott.*

5–16-ig ismerős kontrasztokat találunk.

19–24-ig egyszerű tagadása a cselekvés befejezettségének: ***Nem** ugrott ki a tolvaj az ablakon.* Újabb olvasattal azonban kontrasztot is kifejezhetünk: ***Nem ugrott** ki a tolvaj az ablakon, hanem mászott.*

A szerkezeti homonimák ugyancsak a cselekvés befejezettségének a tagadásai, kevésbé hangsúlyosan: *A tolvaj # **nem** ugrott ki az ablakon.* Kontrasztot itt is csak újabb olvasattal fejezhetünk ki: *A tolvaj # **nem ugrott** ki az ablakon, hanem mászott.*

2. A három fő összetevőt tartalmazó mondat permutációi és olvasatai **befejezettséget** kifejező igekötővel:

	Téma	Fókusz	Ige	Kóda
1	<i>A kutya #</i>	<i>meg</i>	<i>ette</i>	<i>a kolbászt.</i>
2	<i>A kolbászt #</i>	<i>meg</i>	<i>ette</i>	<i>a kutya.</i>
3	<i>A kutya a kolbászt #</i>	<i>meg</i>	<i>ette.</i>	
4	<i>A kolbászt a kutya #</i>	<i>meg</i>	<i>ette.</i>	
5	<i>A kutya #</i>	<i>a kolbászt</i>	<i>ette</i>	<i>meg.</i>
6	<i>A kolbászt #</i>	<i>a kutya</i>	<i>ette</i>	<i>meg.</i>
7	<i>Meg #</i>	<i>a kutya</i>	<i>ette</i>	<i>a kolbászt.</i>
8	<i>Meg #</i>	<i>a kolbászt</i>	<i>ette</i>	<i>a kutya.</i>
9	<i>A kutya meg #</i>	<i>a kolbászt</i>	<i>ette.</i>	
10	<i>A kolbászt meg #</i>	<i>a kutya</i>	<i>ette.</i>	
11	<i>Meg a kutya #</i>	<i>a kolbászt</i>	<i>ette.</i>	
12	<i>Meg a kolbászt #</i>	<i>a kutya</i>	<i>ette.</i>	
13		<i>A kutya</i>	<i>ette</i>	<i>meg a kolbászt.</i>
14		<i>A kutya</i>	<i>ette</i>	<i>a kolbászt meg.</i>
15		<i>A kolbászt</i>	<i>ette</i>	<i>meg a kutya.</i>
16		<i>A kolbászt</i>	<i>ette</i>	<i>a kutya meg.</i>
17		<i>Meg</i>	<i>ette</i>	<i>a kutya a kolbászt.</i>
18		<i>Meg</i>	<i>ette</i>	<i>a kolbászt a kutya.</i>
19			<i>Ette</i>	<i>meg a kutya a kolbászt.</i>
20			<i>Ette</i>	<i>meg a kolbászt a kutya.</i>
21			<i>Ette</i>	<i>a kutya meg a kolbászt.</i>
22			<i>Ette</i>	<i>a kolbászt meg a kutya.</i>
23			<i>Ette</i>	<i>a kutya a kolbászt meg.</i>
24			<i>Ette</i>	<i>a kolbászt a kutya meg.</i>
Szerkezeti homonimák				
	<i>A kutya meg #</i>		<i>ette</i>	<i>a kolbászt.</i>
	<i>A kolbászt meg #</i>		<i>ette</i>	<i>a kutya.</i>
	<i>A kutya a kolbászt meg #</i>		<i>ette.</i>	
	<i>A kolbászt a kutya meg #</i>		<i>ette.</i>	
	<i>A kutya a kolbászt #</i>		<i>ette</i>	<i>meg.</i>
	<i>A kolbászt a kutya #</i>		<i>ette</i>	<i>meg.</i>
	<i>Meg a kutya #</i>		<i>ette</i>	<i>a kolbászt.</i>
	<i>Meg a kolbászt #</i>		<i>ette</i>	<i>a kutya.</i>
	<i>A kutya meg a kolbászt #</i>		<i>ette.</i>	
	<i>A kolbászt meg a kutya #</i>		<i>ette.</i>	
	<i>Meg a kutya a kolbászt #</i>		<i>ette.</i>	
	<i>Meg a kolbászt a kutya #</i>		<i>ette.</i>	
	<i>A kutya #</i>		<i>ette</i>	<i>meg a kolbászt.</i>

	<i>A kutya #</i>		<i>ette</i>	<i>a kolbászt meg.</i>
	<i>A kolbászt #</i>		<i>ette</i>	<i>a kutya meg.</i>
	<i>A kolbászt #</i>		<i>ette</i>	<i>meg a kutya.</i>
	<i>Meg #</i>		<i>ette</i>	<i>a kutya a kolbászt.</i>
	<i>Meg #</i>		<i>ette</i>	<i>a kolbászt a kutya.</i>

1–4, 17–18: A mondatok a cselekvés befejezettségét hangsúlyozzák. (Nem hagyott belőle.)

5, 8–9, 11, 15–18: **a kolbászt**, nem pedig mást.

6–7, 10, 12, 13–14: **a kutya**, nem pedig más.

1–18-ig **befejezett** cselekvésről van szó, míg 19–24-ig azt a cselekvést látjuk **folyamatában**, amely egyértelműen be fog fejeződni. Az *éppen* szóval ezeket a mondatokat is kezdhjük:

Éppen ette meg a kutya a kolbászt, amikor megláttuk. Stb.

A szerkezeti homonimák az ige jelentését hangsúlyozzák, szembeállítva más igével. A jelen esetben például: **Ette**, nem pedig **szagolta**. Mindegyik szerkezeti homonima után vesszőt tehetnénk, és így folytathatnánk: *nem pedig szagolta*:

A kutya meg # ette a kolbászt, nem pedig szagolta. Stb.

Meg kell állapítanunk, hogy azok a mondatok hangzanak kevésbé elfogadhatóan, amelyekben a *meg* igeikötő témapozícióban van.

3. A három fő összetevőt tartalmazó mondat permutációi és olvasatai **a jelentést megváltoztató** igeikötővel:

Mivel a befejezettséget jelentő *meg* témapozícióban kevésbé elfogadható, mint az eredeti irányjelentést megőrző igeikötő, kíváncsiságból kirakosgattuk egy olyan mondat permutációit is, amelyben az igeikötő megváltoztatja az ige eredeti jelentését. A *kitol* ige két jelentésével végeztük az elemzést: ‘tolva kívülre juttat’, illetve ‘rászed, kellemetlenséget okoz’. A kiinduló két mondat: *Pista ki tolt egy szekrényt.* *Pista ki tolt a barátjával.* Harmadiknak szerepelnek még az összehasonlítás végett *A kutya meg ette a kolbászt* azonos sorrendű permutációi is. Csak azokat a permutációkat mutatjuk be, amelyekben az igeikötő témapozícióban van, illetve amelyekben a főhangsúly az igére esik:

Téma	Fókusz	Ige	Kóda
<i>Pista ki #</i> <i>Pista ki #</i> <i>A kutya meg #</i>	<i>egy szekrényt</i> <i>a barátjával</i> <i>a kolbászt</i>	<i>tolt.</i> <i>tolt.</i> <i>ette.</i>	
<i>Ki #</i> <i>Ki #</i> <i>Meg #</i>	<i>Pista</i> <i>Pista</i> <i>a kutya</i>	<i>tolt</i> <i>tolt</i> <i>ette</i>	<i>egy szekrényt.</i> <i>a barátjával.</i> <i>a kolbászt.</i>
<i>Ki Pista #</i> <i>Ki Pista #</i> <i>Meg a kutya #</i>	<i>egy szekrényt</i> <i>a barátjával</i> <i>a kolbászt</i>	<i>tolt.</i> <i>tolt.</i> <i>ette.</i>	
<i>Ki egy szekrényt #</i> <i>Ki a barátjával #</i> <i>Meg a kolbászt #</i>	<i>Pista</i> <i>Pista</i> <i>a kutya</i>	<i>tolt.</i> <i>tolt.</i> <i>ette.</i>	
<i>Ki #</i> <i>Ki #</i> <i>Meg #</i>	<i>egy szekrényt</i> <i>a barátjával</i> <i>a kolbászt</i>	<i>tolt</i> <i>tolt</i> <i>ette</i>	<i>Pista.</i> <i>Pista.</i> <i>a kutya.</i>
<i>Egy szekrényt ki #</i> <i>A barátjával ki #</i> <i>A kolbászt meg #</i>	<i>Pista</i> <i>Pista</i> <i>a kutya</i>	<i>tolt.</i> <i>tolt.</i> <i>ette.</i>	
		<i>Tolt</i> <i>*Tolt</i> <i>Ette</i>	<i>Pista ki egy szekrényt.</i> <i>Pista ki a barátjával.</i> <i>a kutya meg a kolbászt.</i>
		<i>Tolt</i> <i>*Tolt</i> <i>Ette</i>	<i>Pista egy szekrényt ki.</i> <i>Pista a barátjával ki.</i> <i>a kutya a kolbászt meg.</i>
		<i>Tolt</i> <i>*Tolt</i> <i>Ette</i>	<i>ki Pista egy szekrényt.</i> <i>ki Pista a barátjával</i> <i>meg a kutya a kolbászt.</i>
		<i>Tolt</i> <i>*Tolt</i> <i>Ette</i>	<i>ki egy szekrényt Pista.</i> <i>ki a barátjával Pista.</i> <i>meg a kolbászt a kutya.</i>
		<i>Tolt</i> <i>*Tolt</i> <i>Ette</i>	<i>egy szekrényt Pista ki.</i> <i>a barátjával Pista ki.</i> <i>a kolbászt a kutya meg.</i>
		<i>Tolt</i> <i>*Tolt</i> <i>Ette</i>	<i>egy szekrényt ki Pista.</i> <i>a barátjával ki Pista.</i> <i>a kolbászt meg a kutya.</i>

Egyértelműen elfogadhatatlannak a hat megcsillagozott mondat tekinthető.
Az éppen kezdet sem segít rajtuk: *Éppen tolt* Pista ki a barátjával. A *tolt*

hangsúlyozása a teljesen más jelentésű *kitolt* (*valakivel*) esetében aligha lehetséges egy valós kommunikációs szituációban. A hatnál bizonyára többet is meg lehetne csillagozni, de egyetértésre több beszélő esetében nehezen lehetne jutni.

Annyi mindenképpen summázható, hogy **az igekötő megnöveli a permutációk számát, mivel nagy a mozgási szabadsága a mondatrészek között, de ezt a szabadságot különböző mértékben korlátozza az adott igekötő és ige jelentése és a beszélők nyelvérzéke.**

8. A névszói és a névszói-igei állítmányt tartalmazó mondatok permutációi és olvasatai

Nem véletlen, hogy az igekötős igék után vesszük a névszói, illetve a névszói-igei állítmányt tartalmazó mondatokat. A névszói-igei állítmány ugyanis a sorrendiség szempontjából ugyanúgy viselkedik, mint egy igekötős ige: **az ige az ígének, a névszó pedig az igekötőnek felel meg.**

1. Kivételnek csak az azonosítást kifejező névszói(-igei) mondatok számítanak, hiszen bennük a ragtalan főnevek felcserélhetők:

Téma	Fókusz	Ige	Kóda
<i>A nagyapja #</i> <i>A polgármester #</i>	<i>A nagyapja</i> <i>a polgármester</i> <i>A</i> <i>polgármester</i> <i>a nagyapja</i>	<i>(volt)</i> <i>(volt).</i> <i>(volt)</i> <i>(volt).</i> <i>Volt</i> <i>Volt</i>	<i>a polgármester.</i> <i>a nagyapja.</i> <i>a nagyapja a</i> <i>polgármester.</i> <i>a polgármester a</i> <i>nagyapja.</i>
Szerkezeti homonimák			
<i>A nagyapja #</i> <i>A polgármester #</i> <i>A nagyapja a</i> <i>polgármester #</i> <i>A polgármester a</i> <i>nagyapja #</i>		<i>volt</i> <i>volt</i> <i>volt.</i> <i>volt.</i>	<i>a polgármester.</i> <i>a nagyapja.</i>

A zárójelbe tett ige helyén (a) más igeidőben is lehet a létige, de (b) lehet a helyén zéró is a jelen idő 3. személyében. A (b) megoldással eltűnik a névszói állítmány a magyar nyelvből. Az (a)-ban és a (b)-ben foglaltak az alábbiakra is érvényesek.

2. A minősítést kifejező névszói(-igei) állítmányt tartalmazó mondatok permutációi:

	Téma	Fókusz	Ige	Kóda
1	<i>Az apja #</i>	beteg	(volt).	
2	<i>Beteg #</i>	az apja	(volt).	
3		Az apja	(volt)	<i>beteg.</i>
4		Beteg	(volt)	<i>az apja.</i>
5			Volt	<i>az apja beteg.</i>
6			Volt	<i>beteg az apja.</i>
Szerkezeti homonimák				
	<i>Az apja #</i>		volt	<i>beteg.</i>
	<i>Beteg #</i>		volt	<i>az apja.</i>
	<i>Az apja beteg #</i>		volt.	
	<i>Beteg az apja #</i>		volt.	

Az 1 és 4 inkább neutrális mondat, míg a 2 és a 3 kizárással azonosít. Az 5 és a 6 az állítás igazát erősíti: *Tényleg **volt** az apja beteg. **Volt** beteg az apja, ha hiszed, ha nem.*

Hasonló jelentésűek gyengébb hangsúllyal a szerkezeti homonimák: *Az apja # **volt** beteg valamikor. Beteg # **volt** az apja valamikor. Stb.*

3. Tagadó mondatok:

Tagadhatjuk a fókuszt és az igét:

	Téma	Fókusz	Ige	Kóda
1	<i>Az apja #</i>	nem beteg	(volt).	
2	<i>Beteg #</i>	nem az apja	(volt).	
3		Nem az apja	(volt)	<i>beteg.</i>
4		Nem beteg	(volt)	<i>az apja.</i>
5			Nem volt	<i>az apja beteg.</i>
6			Nem volt	<i>beteg az apja.</i>
7	<i>Az apja #</i>		nem volt	<i>beteg.</i>
8	<i>Beteg #</i>		nem volt	<i>az apja.</i>
9	<i>Az apja beteg #</i>		nem volt.	
10	<i>Beteg az apja #</i>		nem volt.	

Az 1–4 kontrasztot fejez ki: *Az apja # **nem** beteg volt, hanem részeg. Beteg # **nem** az apja volt, hanem az anyja. Stb.* Az 5–6 hangsúlyos tagadás, míg a 7–10 egyszerű tagadás.

9. A gépesített rakosgató játék

Mint már említettük, a birtokos szerkezet **szórendje** szabad: a birtokos + birtok [például *az ország(nak a) területe*] szórend megfordítható (birtok + birtokos: *a területe az országnak*), a jelző és a jelzett szó elválhat egymástól kétféle szórendben (*az országnak ... a területe*, *a területe ... az országnak*). A szórendnek tehát négy változata lehet, hiszen a szórend szempontjából *az országnak a területe* és *az ország területe* egynek számít. A birtokos szerkezetnek mint mondatrésznek a szabad szórendje nagyban megnöveli a mondatrészek **sorrendi** változatainak a számát. Ha egy névszói-igei állítmányt teszünk a négy szórendi változathoz, a következő mondatokat kapjuk: *Az ország(nak a) területe nagyobb volt. A területe az országnak nagyobb volt. Az országnak nagyobb volt a területe. A területe nagyobb volt az országnak.* A rakosgató játék végén azonban kiderül, hogy a permutációk száma huszonnégy ugyanúgy, mintha négy mondatrészből állna az egyébként két mondatrészt, alanyt és állítmányt (*Az országnak a területe nagyobb volt.*) tartalmazó mondat.

Ez alkalommal a számítógépet is segítségül hívjuk a rakosgató játékhoz:

Az interneten is megtalálható a $4! = 24$ permutáció táblázata (az első négy oszlop):

(1234)	(2134)	(3124)	(4123)
(1243)	(2143)	(3142)	(4132)
(1324)	(2314)	(3214)	(4213)
(1342)	(2341)	(3241)	(4231)
(1423)	(2413)	(3412)	(4312)
(1432)	(2431)	(3421)	(4321)

1234	2134	3124	4123
1243	2143	3142	4132
1324	2314	3214	4213
1342	2341	3241	4231
1423	2413	3412	4312
1432	2431	3421	4321

A géppel a zárójeleket töröltetjük (lásd a jobb oldali négy oszlopot), majd a számokat a mondat részeire cseréltetjük: az 1 helyét *az országnak*, a 2-ét *a területe*, a 3-ét a *nagyobb*, a 4-ét pedig a *volt* foglalja el. A mondatkezdő betűket nagyra cseréljük, és pontot teszünk a mondatok végére. Máris együtt van a permutációk valamennyi sora. Ha az ige előtti mondatrészt kiemeljük, könnyű lesz a mondat elemeit a megfelelő pozíciókba **rakosgatni**. A **fókusz**nak a II., az **igének** a III. pozícióban van a helye; a **fókusz** előtti rész (ha van) az I., az ige utáni rész pedig (ha van) a IV. pozícióba kerül.

<i>Az ország(nak a) területe nagyobb volt.</i>	<i>Nagyobb az ország(nak a) területe volt.</i>
<i>Az ország(nak a) területe volt nagyobb.</i>	<i>Nagyobb az országnak volt a területe.</i>
<i>Az országnak nagyobb a területe volt.</i>	<i>Nagyobb a területe az országnak volt.</i>
<i>Az országnak nagyobb volt a területe.</i>	<i>Nagyobb a területe volt az országnak.</i>

<i>Az országnak volt a területe nagyobb.</i>	Nagyobb volt az ország(nak a) területe.
<i>Az országnak volt nagyobb a területe.</i>	Nagyobb volt a területe az országnak.
<i>A területe az országnak nagyobb volt.</i>	Volt az ország(nak a) területe nagyobb.
<i>A területe az országnak volt nagyobb.</i>	Volt az országnak nagyobb a területe.
<i>A területe nagyobb az országnak volt.</i>	Volt a területe az országnak nagyobb.
<i>A területe nagyobb volt az országnak.</i>	Volt a területe nagyobb az országnak.
<i>A területe volt az országnak nagyobb.</i>	Volt nagyobb az ország(nak a) területe.
<i>A területe volt nagyobb az országnak.</i>	Volt nagyobb a területe az országnak.

Huszonnégy sor esetében még gyorsan megállapítható, hogy valamilyen kontextusban mindegyikük elfogadható a magyar nyelvérzék számára.

A permutációk fenti sorrendjét meg lehet változtatni aszerint, hogy melyik mondatrészt melyik pozícióban akarjuk láttatni, de maradhatunk a fenti sorrend mellett is. Az egyszerűség kedvéért ez utóbbi lehetőséget választjuk:

Téma	Fókusz	Ige	Kóda
<i>Az ország(nak a) területe #</i>	nagyobb	(volt).	
<i>Az ország(nak #</i>	a) területe	(volt)	<i>nagyobb.</i>
<i>Az országnak nagyobb #</i>	a területe	(volt).	
<i>Az országnak #</i>	nagyobb	(volt)	<i>a területe.</i>
	Az országnak	(volt)	<i>a területe nagyobb.</i>
	Az országnak	(volt)	<i>nagyobb a területe.</i>
<i>A területe az országnak #</i>	nagyobb	(volt).	
<i>A területe #</i>	az országnak	(volt)	<i>nagyobb.</i>
<i>A területe nagyobb #</i>	az országnak	(volt).	
<i>A területe #</i>	nagyobb	(volt)	<i>az országnak.</i>
	A területe	(volt)	<i>az országnak nagyobb.</i>
	A területe	(volt)	<i>nagyobb az országnak.</i>
<i>Nagyobb az ország(nak #</i>	a) területe	(volt).	

Nagyobb #	az ország(nak)	(volt)	<i>a területe.</i>
Nagyobb a területe #	az ország(nak)	(volt).	
Nagyobb #	a területe	(volt)	<i>az ország(nak).</i>
	Nagyobb	(volt)	<i>az ország(nak a) területe.</i>
	Nagyobb	(volt)	<i>a területe az ország(nak).</i>
		(VOLT)	<i>az ország(nak a) területe nagyobb.</i>
		(VOLT)	<i>az ország(nak) nagyobb a területe.</i>
		(VOLT)	<i>a területe az ország(nak) nagyobb.</i>
		(VOLT)	<i>a területe nagyobb az ország(nak).</i>
		(VOLT)	<i>nagyobb az ország(nak a) területe.</i>
		(VOLT)	<i>nagyobb a területe az ország(nak).</i>

A kijelentő mód jelen idejében a zárójelbe tett ige elmarad, vagy – ha úgy tetszik – zéró lesz a névszó után. A permutációk utolsó hat sora a *volt* nélkül már csak neutrális olvasata a velük azonos fentebbi soroknak.

További szerkezeti homonimák:

Téma	Fókusz	Ige	Kóda
<i>Az ország(nak a) területe nagyobb #</i>		volt.	
<i>Az ország(nak) nagyobb a területe #</i>		volt.	
<i>A területe az ország(nak) nagyobb #</i>		volt.	
<i>A területe nagyobb az ország(nak) #</i>		volt.	
<i>Nagyobb az ország(nak a) területe #</i>		volt.	
<i>Nagyobb a területe az ország(nak) #</i>		volt.	

Az természetes, hogy a permutációk az azonos tényállást különböző szempontokból mutatják be, a mondat más és más részét hangsúlyozzák. Amennyiben a *nagyobb* kerül fókuszpozícióba, a fókusz(nak) nincs kizáró szerepe, legfeljebb csak a *kisebb* melléknév kontrasztja. A többi esetben már egyértelmű, hogy a fókuszban levő mondatrész kizáró. Az alsó táblázat hat olvasata az ígét hangsúlyozza, megerősítendő a témába foglaltakat. Szükség lehetne még számtalan kontextusra ahhoz, hogy nyelvértékünket egyértelműen kielégítsék a permutációk és a plusz olvasatok, de mindez semmit sem változtatna mondanivalónk lényegén.

Valamennyi mondat lehet eldöntendő kérdés, és minden fókuszban levő kérdőszó tagadható. Tagadható az ige is mindenhol, de akkor a fókuszpozíció üresen marad, és az igén kívüli részek az I. és/vagy a IV. pozícióba kerülnek.

10. Ahol nincs, ott ne keress!

A fentebb megállapított – többnyire régóta ismert – alapszabályokon túl nincsenek olyan generálható szabályok, amelyek meg tudják jósolni a mondatrészek sorrendi változatainak mindegyikét vagy legalábbis a többségét, szelektálni tudják őket helyességük vagy helytelenségük szerint. Ha igaz az, hogy anyanyelv-tudásunk általános elvekből, a magból és paraméterekből, a perifériából áll, akkor ne keressünk általános elveket nyelvspecifikus területeken. A szórend I. és IV. pozíciója így is, úgy is periféria, nem kell, hogy általános elveknek engedelmeskedjenek a bennük mozgó, a köztük vándorló mondatrészek.

Vagy aki keres, talál?

A rakosgató játéknak, a kísérletezésnek persze van értelme, mert a permutációkból – kevésbé elegánsan ugyan – de apróbb szabályok is elvonhatók, különösen akkor, ha valamennyi lehetséges permutációt megvizsgálunk, legalábbis bizonyos számú összetevőig. Ha a felfedezett szabályok általános nyelvészeti megfigyeléseket is alátámasztanak, az külön szerencse. Arra mindenképpen jó a rakosgató játék, hogy megcáfoljunk olyan „szabályokat”, amelyek csak részgazsagok.

Irodalom

- Brassai Sámuel 2011. *A magyar mondat*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 120. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Brassai Sámuel 1863. *A magyar mondat*. II. értekezés: Tüzetes rész. *Magyar Akadémiai Értesítő*. A Nyelv- és Széptudományi Osztály közlönye III. kötet I. szám.
- Brassai Sámuel 1860. *A magyar mondat I*. *Magyar Akadémiai Értesítő*. A Nyelv- és Széptudományi Osztály közlönye. 279–399.
- Budai László 2013. Általános nyelvészet. In: Eöry Vilma (szerk.) *Acta Academiae Agriensis. Nova Series Tom, XL. Sectio Linguistica Hungarica*. Eger, 2013.
- Deme László 1971. *Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- É. Kiss Katalin 1992. Az egyszerű mondat szerkezete. In: Kiefer Ferenc 1992. *Strukturálmagyar nyelvtan I. Mondattan*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 78–173.
- É. Kiss Katalin 2005. Brassai Sámuel és a generatív magyar mondat szerkezet. In: Péntek János (szerk.) *A nyelvész Brassai élő öröksége*. [Erdélyi

Tudományos Füzetek 256.] Erdélyi Múzeum–Egyesület. Kolozsvár. 11–20.

Fogarasi János 1838. *Euréka*. Athenaeum 3.

Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Rácz Endre – Szemere Gyula 1982. *Mondattani elemzések*. Tankönyvkiadó. Budapest.

Czeglédi Csaba

A nyelvtudomány és a nyelvpedagógia kapcsolatáról

Bevezetés

A jelen dolgozat a nyelvpedagógia, a nyelvtudomány, a tanulás és az oktatás kapcsolatának néhány központi kérdését tárgyalja. Egyebek között arra vagyunk kíváncsiak, hogy milyen következmények adódnak a természetes nyelv és az emberi tudás egy lehetséges felfogásából a nyelvpedagógiára nézve. Egyik következtetésünk az lesz, hogy a pedagógia mögöttes – és úgy tűnik, még ma is domináns – ismeretelméleti elköteleződése nem egyeztethető össze sem a nyelv generatív vagy karteziánus felfogásával – amelynek mai változatát akár konstruktív nyelvtudománynak is nevezhetnénk (Czeglédi 2008) –, sem a tanulás konstruktivista felfogásával (Nahalka 2002, 2005). A dolgozat egyik fő mondanivalója az, hogy az emberi tudás és az emberi tanulási folyamatok (radikális) konstruktivista felfogása (némelyek számára talán meglepően) természetes kapcsolatot teremt egyfelől a mai generatív nyelvelmélet, másfelől a tanulás és tanítás adekvát, korszerű (de még mindig újszerű, ezért idegenkedést és elutasítást kiváltó) elmélete között. Ha helytálló azt mondani, hogy a mai generatív nyelvelmélet implicit ismeretelméleti elköteleződése sok rokonságot mutat a megismerés konstruktivista felfogásával – ahogy Czeglédi (2008) érvel –, és ha az ismeretelméleti konstruktivizmus a pedagógiai hagyományban manapság is domináns – bár javarészt implicit – empirista elköteleződéseknel sokkal adekvátabb modelljét ajánlja az emberi tudásnak és tanulásnak, akkor ebből az a következtetés adódik, hogy nemcsak a nyelvpedagógiában, hanem a pedagógiában általában egy ahhoz hasonló radikális ismeretelméleti fordulatra van szükség, mint amilyen az ún. kognitív forradalom volt a nyelvtudományban (és persze a pszichológiában, sőt egyebütt is) az 1950-es, 1960-as években (Pléh 2013, Kenesei 2013). Ha a nyelvpedagógia meghatározó háttérfeltevés-rendszerében nem megy végbe egy ilyen ismeretelméleti fordulat, akkor számára értelmezhetetlen és használhatatlan marad mindaz, amit – a maga kognitív fordulatán már átesett – nyelvtudomány a nyelvről mondani képes.

Persze ez csak akkor okoz problémát, ha a nyelvpedagógiát egyáltalán érdekli, hogy a nyelvészetnek milyen mondanivalója van a nyelvről. De akár érdekli, akár nem, az nyilvánvaló, hogy a nyelvpedagógia nem lehet megvalamilyen nyelvfelfogás – a nyelv mibenlétére, természetére, a nyelvi képesség szerkezetére, a nyelvi funkciókra és a nyelv elsajátítására vonatkozó elmélet – nélkül. Idegen nyelvet egyszerűen nem lehet tanítani anélkül, hogy valamit ne

gondolna a nyelvtanár arról, hogy mi a nyelv, mire használják az emberek és hogyan, és így tovább. Ugyanilyen nyilvánvaló, hogy komolyan vehető idegennyelv-tanítási elméletet sem lehet kidolgozni anélkül, hogy egy ilyen elmélet ne nyilatkozna arról, hogy milyen nyelvfelfogást tesz magáévá. Valamire való nyelvpedagógiai elméletnek nyilatkoznia kell legalább arról, hogy egyáltalán mit tekint nyelvnek, és hogy mit gondol a nyelv funkcióiról. A nyelvtudomány – egyebek között – éppen ilyen kérdésekre kínál válaszokat. Ezért valamit magára adó nyelvpedagógiai elmélet nemigen engedheti meg magának, hogy figyelmen kívül hagyja a nyelvtudomány mondanivalóját ezekről a kérdésekről.

A nyelvpedagógia több szinten is szoros és természetes kapcsolatban áll a nyelvtudománnyal. A kapcsolatok „felső” szintjén különösen nyilvánvaló, hogy a nyelvpedagógia egyszerűen nem lehet meg a nyelvtudomány támogatása nélkül. Mivel a nyelvpedagógia elkerülhetetlenül magában foglal, illetve előfeltételez valamilyen nyelvfelfogást, és mivel a nyelvtudomány ezt „ingyen” képes számára nyújtani, világos, hogy a nyelvpedagógia nem hagyhatja figyelmen kívül azt, hogy milyen mondanivalója van a nyelvtudománynak az emberi nyelv mibenlétéről, alapvető természetéről, funkcióiról (többes számban!) és a nyelvelsajátításról (Chomsky 2005). Bár a nyelv funkcióinak megértéséhez egyébként elengedhetetlen, az már nem kell, hogy föltétlenül érdekelje a nyelvpedagógiát, hogy a nyelv biológiai alapú magyarázó elméletei mit mondanak az ember nyelvi képességének evolúciójáról (Fitch 2010, Fitch és mtsai 2005, Hauser és mtsai 2002, Pinker és Jackendoff 2005, Jackendoff és Pinker 2005).

Talán még ennél is szorosabban kapcsolódnak egymáshoz azon az „alsó” szinten, amelyen a tudás és a tudáselsajátítás kérdéseiben foglalnak így vagy úgy állást. Ez az a szint, amelyen mindkettő él valamilyen – akár egymástól eltérő, akár egymáshoz hasonló – ismeretelméleti háttérfeltevésekkel. Magától értődik, hogy a nyelvpedagógiának akkor könnyebb szót értenie a nyelvtudománnyal, akkor könnyű értelmeznie, hogy mi mondanivalója van a nyelvről, ha a megismeréssel, a tudással és a tanulással kapcsolatos alapvető feltevéseik nem térnek el radikálisan egymástól.

Annak ellenére, hogy az említett kapcsolat természetes, szoros és eléggé nyilvánvaló mindkét szinten, a felvetődő problémák és a megoldásukra irányuló törekvésekből adódó következtetések mintha nem kapnának annyi figyelmet a (nyelv)pedagógiában, mint amennyit érdemelnek. Ez egyebek közt azért meglepő, mert – egyszerűen szólva – azt, hogy ki mit csinál a nyelvoktatásban, döntően meghatározza a nyelvről, a tudásról és a tanulásról alkotott felfogása. Általánosabban pedig, a tudás mibenlétére és elsajátítására vonatkozó nézetek nemcsak az oktatás gyakorlatát, hanem az oktatáselmélet tartalmát (és sorsát) is alapvetően meghatározzák. Annak ellenére, hogy ezek az oktatás és az oktatáselmélet döntő kérdései – oly annyira, hogy ezek tisztázása nélkül a tanítás

és a tanulás aligha érthető meg –, a hagyományos pedagógia alig foglalkozik velük (Nahalka 2009, Ambrus és Németh 2008, Csibra és Gergely 2007, Gergely és mtsai 2007, Pléh 2008).

Az ismeretelmélet, a megismeréstudomány, a nyelvtudomány és a kommunikációelmélet újabb és egymásra nézve kölcsönösen értelmezhető eredményei kiváló lehetőséget nyújtanak arra, hogy egy koherens nyelvpedagógiai rendszerbe foglalható legyen mindaz, amit a tudás, a tanulás, a nyelv és a kommunikáció szorosan összetartozó kérdéseiről tudunk. Ráadásul, a nyelvpedagógia szempontjából nézve, eme egységes nézetrendszer összes – a szorosan vett pedagógiát alapul véve – nem-pedagógiai összetevője „ingyen” rendelkezésre áll. Az imént felsorolt elméletek nemcsak ingyen, hanem egymással kölcsönösen összeegyeztethető módon „szállítják” a nyelvpedagógiának a tudás, a tanulás, az emberi megismerés, a nyelv és a kommunikáció leírását és magyarázatait. A múlt század közepének kognitív fordulata óta ezek a tudományok eléggé egymásra találtak ahhoz, hogy egyrészt alaptételeik és eredményeik egymás között kölcsönösen értelmezhetőek legyenek, másrészt pedig, hogy a nyelvpedagógia lényegében költségmentesen kiaknázhassa mindazt, amit e tudományok az őt elsősorban érdeklő kérdésekben elértek.

Annak érdekében, hogy a nyelvpedagógia ingyen részesülhessen az említett tudományok által kínált javakból, csupán annyit kell tennie, hogy saját eszmerendszerét úgy alakítja át, hogy képes legyen e kognitív javak befogadására és feldolgozására. Igaz, ez nem könnyű, mert a hagyományos pedagógiai feldolgozórendszer ilyesmik fogyasztására nincs berendezkedve. Ezért ahhoz, hogy képes legyen a rendelkezésre álló kognitív javak értelmezésére és feldolgozására, alapvető átalakulásra van szükség. Radikális konceptuális átalakulások nélkül a nyelvpedagógia hagyományos fogalmi apparátusa sem értelmezni, sem felhasználni nem képes szinte semmit abból, amit a nyelvtudomány, a kommunikációelmélet vagy a megismeréstudomány eredményei kínálnak. Alapvetően azért nem, mert az értelmező fogalmi apparátus összeegyeztethetetlen azzal, ami a felkínált kognitív termékekre jellemző. Ha viszont a nyelvpedagógia képes arra, hogy fogalmi apparátusát és elvrendszerét radikálisan átalakítsa, akkor értelmezhetővé és felhasználhatóvá válnak számára az ismeretelmélet, a nyelvtudomány és a kommunikációelmélet területspecifikus, de egymással összeegyeztethető mondanivalói.

Minden idegennyelv-tanár és nyelvpedagógus rendelkezik valamilyen (legalább implicit) felfogással a megismerés, az emberi tudás és tanulás, az emberi nyelv és a nyelvi kommunikáció kérdéseivel kapcsolatban, hiszen munkája során nem tud mást tenni, mint hogy e felfogásai szerint cselekszik. Ezért úgy is fogalmazhatnánk, hogy az idegennyelv-tanulás és -tanítás elméletének meg kellene értenie, hogy – e felfogások vonatkozásában – mi van, illetve mi megy végbe a nyelvpedagógusok fejében, másrészt mintaként

követnie kellene az idegennyelv-tanárokat abbéli (jóllehet javarészt implicit) törekvésükben, hogy a megismerés, az emberi tudás és tanulás, az emberi nyelv és a nyelvi kommunikáció kérdéseivel kapcsolatos felfogásukat valamilyen egységes rendszerbe szervezzék. A félreértések elkerülése érdekében, egyszerűbben szólva, a nyelvpedagógiának is törekednie kell arra, amire minden idegennyelv-tanár implicit módon törekszik, hogy tudniillik egységes rendszerbe szervezze releváns tudásait. Ha a nyelvpedagógia ezt nem teszi, akkor egyrészt továbbra is kullog a nyelvtanárok után (akik ezt implicit és javarészt ösztönös módon megteszik, de erről a nyelvpedagógiának alig van tudomása), másrészt magukra hagyja őket abban a törekvésükben, hogy szakmájuk természetes, releváns tudásterületeit koherens rendszerbe szervezzék. Pedig ennél ma már sokkal többet is tehet.

A nyelvpedagógia számára a szinte magától értődő lehetőséget e kognitív tartalmak integrálására azok a fejlemények kínálják, amelyek a kognitív fordulat óta bekövetkeztek a nyelvpedagógia számára legtermészetesebb módon releváns tudományokban: a megismeréstudományban, az ismeretelméletben, a pszichológiában, a nyelvtudományban és a kommunikációelméletben. Ezek az újabb fejlemények önmagukban is fontosak és figyelmen kívül nem hagyhatók a nyelvpedagógia számára. De ennél is fontosabb, hogy ezeket a nyelvpedagógia szempontjából releváns eredményeket koherens rendszerbe tudjuk szervezni. Erre a konstruktivista ismeretelmélet fogalmi és elvi apparátusa kiváló lehetőséget kínál. E lehetőség lényege az, hogy ha a tudás, a megismerés és a tanulás konstruktivista felfogása összeegyeztethető az emberi nyelv generatív elméletével (ahogy Czeglédi 2008 érvel) és az emberi kommunikáció korszerű, nem-empirista felfogásával (vö. pl. Barnlund 1970, Sperber és Wilson 1995), akkor nincs konceptuális akadálya annak, hogy a konstruktivista ismeretelmélet fogalmi apparátusának felhasználásával koherens fogalmi rendszerbe szervezzük mindazt, amit a generatív nyelvtudomány és a kommunikáció kognitív elveken alapuló elmélete a nyelvpedagógia számára kínál. Hogy neve is legyen e nyelvpedagógiai újszülöttnak, akár konstruktív nyelvpedagógiának is nevezhetjük.

E rövid dolgozatban természetesen nem tudunk kitérni még vázlatosan sem a konstruktív nyelvpedagógia valamennyi fontos komponensére. A nyelvpedagógia kommunikációelméleti moduljáról például nem ejthetünk több szót. Ehelyett elsősorban a generatív nyelvelmélet és a konstruktivista ismeretelmélet viszonyának néhány kérdését vizsgáljuk meg a nyelvpedagógia szempontjából.

Jóllehet ehhez szükségünk volna arra, hogy áttekintsük a pedagógia, illetve a nyelvpedagógia – javarészt egyébként implicit – hagyományos ismeretelméleti feltevérendszerét, de ezt sem tehetjük most meg. A hagyományos pedagógia ismeretelméleti háttérfeltevéseinek konstruktivista szempontú kritikai elemzésére lásd Nahalka (1997a, b, c) és Nahalka (2002, 2005, 2009). Ebben a

rövid írásban be kell érünk egyrészt azzal, hogy rámutatunk a hagyományos empirista pedagógiai feltevérendszer néhány kedvezőtlen folyományára, összevetjük ezeket a konstruktivista megközelítésben adódó konklúziókkal, és rámutatunk arra, hogy az utóbbi megközelítés például azért eredményez adekvátabb elméletet, mert ebben az elméletben az előbb említett kedvezőtlen fejlemények nem állnak elő. Másrészt nyelvpedagógiai szempontból közelebbről szemügyre vesszük a nyelvtani szabályok néhány alapvető kérdését, és – a konkrétság kedvéért – egy az angol nyelv *present perfect* alakú mondatainak értelmezésére, illetve használatára vonatkozó szabállyal kapcsolatos hagyományos angolnyelv-pedagógiai bánásmódot.

Ez részben azért lesz tanulságos, mert bár nemcsak minden valamire való angol leíró nyelvtanban, hanem az angolnyelv-tanítást segíteni hivatott tankönyvekben is előtalálhatók eme nyelvi alakulat jelentésére és használatára vonatkozó szabályok, ennek ellenére az angol *present perfect* jelentésével és használatával úgy vannak az angolnyelv-tanulók, mint ahogy Pinker (1994) szerint az angol anyanyelvű beszélők a *Walkman* szóval: mindenki ismeri, de úgy tűnik, senki sem tudja, mi a többes száma. Minden legalább közepesen haladó angoltanuló tudja, hogy mi az a *present perfect*, a használati szabályai közül is ismer nem egyet, mégis gyakran zavarba jön az olyan (látszólag) egyszerű mondatok angol megfelelőjével kapcsolatban is, hogy pl. *Jánosnak eltört a lába*. A nyelvtanuló egyik problémája ilyenkor az lehet, hogy amit az ösztöne súg, azt nem engedik a tanult nyelvtani szabályok, vagy fordítva: amit a tanult nyelvtani szabályok sugallnak, az ellen tiltakozik a saját nyelvi intuíciója. A haladó és figyelmes angoltanuló másik problémája az előbbinél is egyszerűbb, legalábbis, ami a probléma megfogalmazását illeti: észlelheti, hogy a tanult szabályok sok esetben összeegyeztethetetlenek a nyelvhasználati tényekkel. Tegyük fel például, hogy egy angoltanuló (vagy a tanára) azt olvassa Pinker már idézett könyvének mindjárt az elején (a könyv ezekkel a mondatokkal kezdődik), hogy „*I have never met a person who is not interested in language. I wrote this book to try to satisfy that curiosity*” (Pinker 1994: 7). Az első mondaton nem akad fenn az olvasó, hiszen ez megfelel az ismert „könyv szerinti” szabályoknak. De a második – különösen így, közvetlenül az első, *present perfect*-ben álló mondat után – már gondolkodóba ejtheti. A tankönyvi szabályok alapján azt gondolhatja, hogy annak is *present perfect*-ben kellene állnia, hiszen olyan múltbeli cselekvést fejez ki, amelynek nemcsak hogy nyilvánvaló a jelenre kiható eredménye, hanem annyira kézenfekvő, hogy ezt az eredményt, a könyvet, az olvasó épp a kezében tartja. „Hogy lehetséges az, hogy egy angol anyanyelvű erre mégis az egyszerű múlt időt használja?”

Az alábbiakban először kritikusan megvizsgáljuk a hagyományos empirista indíttatású pedagógia néhány feltevését, és szembeállítjuk a tudás és tanulás konstruktivista felfogásával, majd rátérünk a nyelvpedagógia mint különös eset néhány kérdésére, rámutatva, hogy a nyelvpedagógia kivételesen szerencsés

helyzetben van a fentebb tárgyalt tudásintegrációs lehetőségek tekintetében. Közben rámutatunk a generatív nyelvelmélet mögöttes konstruktivista alapfeltevéseire, vagy legalább arra, hogy explicit feltevései amazokkal összeegyeztethetők. Néhány példán, részletesebben a már említett *present perfect* értelmezési és használati szabályának példáján keresztül is megmutatjuk, hogyan és miért hárul nemcsak a „tankönyvi szabályok” értelmezési feladata, de maguknak a (csakugyan használható) szabályoknak a megkonstruálása is a tanulóra. Ráadásul, a hagyományos nyelvléírás és a nyelvpedagógia (no meg a részben ezeken nevelkedett nyelvtanárok) magára hagyják a tanulót ezekkel a nehéz feladatokkal, mert nemigen tudnak segíteni neki sem a szabályok értelmezésében, sem azok megkonstruálásában. Hogyan is tudnának, ha sokan – nemcsak nyelvtanárok, hanem a nyelvpedagógiában és az idegennyelvtanárképzésben dolgozó szakemberek – még azt is vitatják, hogy van egyáltalán a tanulónak szabálykonstrukciós feladata. E szkepticizmus egyszerűbb megfogalmazásban úgy szól, hogy egyáltalán szükséges-e a tanulónak nyelvi szabályokat tanulnia, elsajátítania. Itt persze sok múlik azon, hogy ki mit ért tanuláson, elsajátításon. És ezzel (ismét) megérkeztünk a pedagógia (sokak által vitatott) alapkérdéséhez: Mi a tanulás? A jelen dolgozat tekintetében pedig ez a gondolatmenet vezet el ahhoz a végső konklúzióhoz, hogy a hagyományos nem, de egy radikálisan átdolgozott, radikális konstruktivista nyelvpedagógia képes arra, hogy integrálja az emberi tudás, tanulás, nyelv és kommunikáció elméleteinek egymással összeegyeztethető mondanivalóját az idegennyelvtanulás és -tanítás koherens és adekvát elméletébe.

Az emberi tudás természete és eredete: az empirizmus félreértései és a konstruktivista ismeretelmélet központi feltevései

A pedagógiai hagyomány – olykor explicit, de többnyire implicit módon – a tudás és tanulás empirista felfogásai mellett kötelezi el magát (Nahalka 1997a, b, c, and 2002, 2005, 2009). Talán a legnyilvánvalóbb ezek között az empirista vélekedések között a tudás átdadhatóságába vetett hit. Ha nem jön közbe semmi, bármely tanár nagy valószínűséggel azt hiheti, hogy munkájának az ad értelmet, hiszen az oktatás legfontosabb célja az, hogy a tanár saját tudását átadja a diákjainak. De ha a tudásátadást lehetetlenség – ahogy a konstruktivista ismeretelmélet véli –, és ha az empirista ismeretelméletről kiderül, hogy alapvető félreértések halmaza, akkor a hagyományos pedagógia meghatározó ismeretelméleti meggyőződésrendszerét radikálisan át kell dolgozni.

Az empirizmus részletes áttekintésére ehelyütt természetesen nem vállalkozhatunk. Két rövid megjegyzés azonban helyénvalónak és lehetségesnek tűnik, legalább két kiemelkedő empirista félreértéssel kapcsolatban. Az egyik a világ megismerhetőségével és a tudásunk „igazságával” vagy „helyességével” kapcsolatos probléma. Nem is annyira probléma ez, mint inkább mára már jól

ismert kudarc, még inkább kudarcok sorozata. A fenti kérdésre soha senkinek sem sikerült kielégítő választ adnia.¹ Az empirizmus másik súlyos félreértése a tapasztalattal kapcsolatos. E szerint a dogma szerint tudásunk egyetlen és végső forrása, egyszersmind tudásaink helyességének vagy igazságának a mércéje a tapasztalat. Amint azt ma már jól tudjuk, a világra vonatkozó tudásunk empirikusan mérhetetlenül aluldeterminált. Tudásunk empirikus aluldetermináltsága egyrészt azt jelenti, hogy igaznak vagy helyesnek vélt tudásaink túlnyomó részét nem tudjuk visszavezetni tapasztalati megfigyelésekre, azaz nincs rájuk tapasztalati bizonyítékunk, másrészt viszont sok-sok olyan tapasztalati megfigyelés áll rendelkezésünkre (például a napfelkelte és a napnyugta, amelyet a szakemberek gondosan a nap *látszólagos járásának* neveznek, és így tanítják az általános iskolában is), amelyek alkalmasak arra, hogy bizonyítékul szolgáljanak olyan hipotézisek igazolására, amelyekről egyébként már tudjuk, hogy nem helytállóak. Ez néhány igen fontos kérdést vet fel a tudás természetével és elsajátításával kapcsolatban. Ezeket az egymással szorosan összefüggő kérdéseket összefoglalóan olykor Platón problémájának nevezik, amely a nyelvészek között Russell megfogalmazásában vált közhírré: „Hogy lehet, hogy az emberek, noha a világgal való kontaktusuk oly rövid és személyes, mégis olyan sokat tudnak?” (Russell 1948/2009, É. Kiss 2008: 4).

A mi szemszögünkből, a nyelvtudomány és nyelvpedagógia szemszögéből, Platón problémájának egy speciális esete érdekes különösen. Ez nem más, mint a nyelvelsajátítás logikai problémája, amellyel kapcsolatban általánosságban éppen azt érdemes észrevenni, hogy ez a tudás általános empirikus aluldetermináltsága problémájának egy különös esete (Chomsky 2005). Miért logikai probléma a nyelvelsajátítás logikai problémája? Azért, mert a tudás és a tanulás hagyományos empirista felfogása azt jósolja, hogy a nyelvelsajátításnak lehetetlennek kellene lennie, de nem az. Közelebről és pontosabban: e felfogás logikai következménye az, hogy sem a felnőtt beszélőknek, sem az 5-6 éves gyermekeknek nem volna szabad annyit és olyasmit tudniuk a nyelvükről, mint amit és amennyit – úgy tűnik – tudnak, mert e tudásuk nagy részére nincsen tapasztalati bizonyítékuk.

Az empirizmusból adódó súlyos dilemmák feloldására tett kísérletek sorozatos kudarcának története jó ok arra a gyanakvásra, hogy talán a kérdésekkel van valami alapvető probléma. Egy kérdéssel kapcsolatban a legalapvetőbb probléma az lehet, hogy értelmetlen. Egy értelmetlen kérdésre nincs értelmes válasz. Egy ilyen kérdésre az egyetlen lehetséges „válasz” a kérdés elutasítása. Egy értelmetlen kérdés elutasítása egyenértékű

¹ Világos például, hogy az igazság empirista fogalma egész egyszerűen nem alkalmazható az olyan tudásokra, illetve tudományokra, mint a geometria. Ahogy arra Einstein (1978) roppant elegánsan és egyszerűen rámutat, ez már csak azért is lehetetlenség, mert az ún. valóságos világban nincsenek geometriai objektumok.

értelmetlenségének belátásával (vagy másképpen: a kérdés elutasításának előfeltétele, hogy belássuk, hogy a kérdés értelmetlen).

Az értelmetlen kérdésekkel három nagy baj van. Az első az, hogy felmerülésük pillanatában – és sok esetben ezután még sokáig – értelmesnek tűnnek; nem látható át az értelmetlenségük. A másik baj az, hogy amíg ki nem derül egy kérdésről, hogy értelmetlen, addig hátráltatja a vonatkozó jelenségek megértését, például azzal, hogy még több értelmetlen kérdést indukál. A harmadik baj az ilyen kérdésekkel az, hogy csak egy módon lehet kideríteni, hogy értelmetlenek vagy sem: értelmesnek tekintjük őket (hiszen felmerülésük pillanatában is annak tűnnek), és kitartóan törekszünk arra, hogy megválaszoljuk őket a logika és tudományos kutatás bevett eljárási szabályai és követelményei szerint. Ezt egészen addig kell folytatni, amíg a sok-sok kudarc és a felhalmozódott megoldatlan probléma elegendő okot nem ad arra, hogy gyanakodni kezdjünk: a kudarcok sorozatáért és a megoldatlan újabb problémák felhalmozódásáért talán az egész törekvést irányító alapkérdés (vagy alapkérdések) értelmetlensége a felelős.

Minderre a nyelvtudomány újkori története is szolgál néhány tanulságos példával. Elég most ezek közül csupán kettőt említeni. Az egyik a mondat kérdése. Amíg a mondat mibenlétét valamilyen nyelven kívüli dolognak való megfelelésre vonatkozó feltevés alapján próbálták tisztázni, azaz amíg azt keresték, hogy mi az a nyelven kívüli valami, aminek egy mondat megfelel, addig csupán azt könyvelhették el eredményül, hogy egyrészt egyre szaporodtak a mondat definíciói (köztük olyan megmosolyogtató próbálkozások is, amelyek nyitó kezdőbetűkre és záró írásjelekre való hivatkozással próbálták megragadni a mondat fogalmát, elfeledkezve például arról, hogy a nyelvi közösségek többségének nincs semmilyen írásrendszerük, illetve arról, hogy vannak olyan írásrendszerek, amelyekben nincsenek betűk), másrészt pedig azt, hogy egyikkel sem volt soha senki elégedett. Két tartomány kapott kitüntetett figyelmet ebben a törekvésben: az egyik a nyelvhasználat, a beszéd, a másik a gondolkodás. A mondat fogalmát, mibenlétét vagy a nyelvi viselkedés, vagy a gondolkodás valamely egységének való megfelelésben remélték megragadni. E törekvés – egyebek között – már a kezdetektől foga azért is kudarcra volt ítélve, mert előfeltételezte a beszéd vagy a gondolkodás valamely kitüntetett, megfelelő tulajdonságokkal rendelkező egységének a világos azonosítását, de ez sosem sikerült. Senki sem tudta – ma sem tudná – megmondani például, hogy mi egy hiánytalan „teljes gondolat”, ami viszont előfeltétele annak, hogy a mondatot egy teljes gondolatnak való megfelelés terminusaiban definiáljuk, pl. úgy, ahogy még ma is sok iskolában tanítják: „A mondat egy (teljes) gondolat”. A nyelvi ismeretek tanításában máig jelen vannak – és keverednek – ezek a félreértések, az általános iskolától az érettségiig (olykor még annál is tovább).

E törekvés egészen a generatív nyelvészet megjelenéséig tartott. Ekkor ismerték fel, hogy egy bizonyosfajta nyelvi kifejezést nem a külsődleges – őt a

beszéd vagy a gondolkodás bizonyos egységéhez fűző – viszonyai tesznek mondatná, hanem a belső összetevők szerkezete.

Persze nem ez volt a generatív nyelvészet legjelentősebb felismerése. A szó szerint forradalmi felismerés a nyelv mibenlétével kapcsolatos. Az ún. kognitív forradalmat megelőzően (l. feljebb) a nyelvtudomány a nyelvet az emberen kívüli világban gondolta el. Vagy a nyelvi viselkedéssel (vagy e viselkedés során keletkező objektumok halmazával) azonosította, vagy még ennél is átláthatatlanabb módon valamiféle társadalmi intézményként képzelte el. Ezek a homályos elképzelések ma is velünk vannak. Jelen vannak az iskolákban, az oktatásban, és népszerűek a filozófiában és a szociológiában is (Dummet 1976, idézi Chomsky 1980: 117, Miller 2012). A kognitív fordulatot a nyelvtudományban az a felismerés jelentette, hogy a nyelvet nem az emberen kívüli világban, hanem az ember fejében kell keresni. A nyelv mentális mechanizmusok rendszere, szokásos terminussal: egyfajta tudás, képesség vagy készség (Chomsky 2006, Ambrus és Németh 2008).

A kognitív fordulat nemcsak a nyelvtudományban és a pszichológiában hozott radikális változásokat, hanem komoly hatással volt az ismeretelméletre is, illetve a megismeréstudományra általában (Pléh 2103). E fordulat óta egyre világosabb, hogy az empirizmus klasszikus kérdései értelmetlenek, alapfeltevései tarthatatlanok, és központi fogalmai inkoherensek. Ezért a konstruktivista ismeretelmélet elveti mind az empirizmus központi fogalmait (például az igazság hagyományos empirista fogalmát), mind az ezek terminusaiban kifejezett feltevéseket, illetve az ezekre épülő (értelmetlen) kérdéseket, mint például a világ megismerhetőségére és az igazság kritériumaira vonatkozókat. Miután ezeket az emberi tudás, tanulás, megismerés megértését akadályozó konceptuális gátakat felszámoltuk, olyan új problémák merülnek fel, amelyek korábban fel sem merülhettek, új kérdések válnak megfogalmazhatóvá az emberi tudás mibenlétével és elsajátításával kapcsolatban, ami kedvező fejlemény.

A konstruktivizmus központi feltevése az, hogy az emberi elme egy autopoietikus rendszer, amely működését saját maga vezérli. Az olyan autopoietikus rendszerek, mint az emberi elme, azért képesek saját működésük vezérlésére és módosítására, mert egy ilyen rendszer működésének kimenete részben olyan elveket is tartalmazhat, amelyek magának a rendszernek a működését vezérlik. Ily módon az ilyen rendszerek önfenntartóak, mert önlétrehozóak (Maturana 1980, Schmidt 1993). E tulajdonságuk egyszersmind kreativitásukra is magyarázatot ad, nagyjából abban az értelemben, ahogyan ezt például a nyelvtudományban az ember nyelvi képességével kapcsolatban használják. Ennek köszönhető egy autopoietikus rendszer optimális adaptációra való képessége, ami azt jelenti, hogy a rendszer képes saját belső állapotát a környezetnek, illetve a környezetben bekövetkező változásoknak megfelelően módosítani. Az olyan rendszereket, amelyek képesek a környezetükkel

interakcióba lépni, hagyományosan nyitott rendszereknek nevezzük. Az emberi organizmus egészében, illetve eme organizmus fajspecifikus szerve, az elméje, ilyen nyitott rendszerek ebben az értelemben.

Működésére nézve viszont, az emberi elme zárt rendszer. Ez azt jelenti, hogy bármely külső inger közvetlenül nem, hanem csupán a rendszer működésére jellemző értelmezési folyamatot követően, a rendszer által értelmezett változatban képes arra, hogy bármilyen hatással legyen a rendszer belső állapotára. Részben ennek alapján érthető meg például az emberi észlelés – a pszichológia által ma már jól ismert – kreativitása. Hasonló érvényes a nyelvvelsajátításra és az emberi kommunikációra is (Chomsky 2005, Barnlund 1970). Az első nyelvét tanuló újszülött veleszületett nyelvi képességei teszik lehetővé, hogy a környezet hangingereinek megfelelő részét nyelvi ingerként, nyelvi tapasztalatként észlelje, és mint ilyet felhasználja a megfelelő (például egy magyar) mentális nyelvtan létrehozásában. A környezetét észlelő, értelmező és fajtársaival kommunikáló ember által a kommunikáció során a különböző ingereknek tulajdonított jelentések ugyanígy az emberi elme termékei, amelyek összes tulajdonsága az őket előállító rendszer sajátosságainak és működésének következménye (Barnlund 1970). Már maga a jelentéstulajdonítás is az elme – illetve egy-egy elme – műve, ahogyan a jelentések is egyedi elmék produktumai, amelyek ezért elkerülhetetlenül egyedi tulajdonságokkal is rendelkeznek. Mindez fontos tanulságokkal szolgál nemcsak specifikusan a nyelvpedagógia, hanem általában a pedagógia számára is.

A nyelvpedagógia mint különös eset

A nyelvpedagógia különös, egyben kiváltságos helyzetben van. Közel ideálisak a körülmények ahhoz, hogy egy konstruktivista alapelveken nyugvó koherens rendszerbe szervezve felhasználja mindazt, amire csak szüksége van a megismerés, a nyelv, a tanulás és a kommunikáció korszerű elméleteiből. A nyelv konstruktivista – vagy visszafogottabban: a konstruktivizmussal összeegyeztethető – elmélete ingyen rendelkezésre áll: úgy hívják, generatív nyelvelmélet. A konstruktivista ismeretelmélet koherens magyarázattal szolgál az emberi tudás és tanulás (= tudáskonstrukció) természetére. Ha mindez kiegészül az emberi kommunikáció konstruktivista elméletével – amely szintén rendelkezésre áll –, akkor teljesülnek azok az alapfeltételek, amelyek az idegennyelv-tanulás és -tanítás koherens (konstruktív) elméletéhez elengedhetetlenül szükségesek. Ami a nyelvpedagógiát különösen előnyös, szó szerint kiváltságos helyzetbe hozza, az a nyelv generatív elmélete, amely – mondhatnánk, történetileg váratlan módon, mert a konstruktivista ismeretelmélettől teljesen függetlenül jött létre – minden lényeges ponton teljes mértékben összeegyeztethető a konstruktivista ismeretelmélettel (Czeglédi 2008).

Az idegennyelv-tanítás egyik fontos célja annak elősegítése, hogy a tanulók elsajátítsák a tanított idegen nyelv szabályait és – ha vannak – a tanított idegen nyelv használatának az azt beszélő nyelvi közösség tekintetében különös használati konvencióit. Ez olykor azzal jár, hogy – szóban az osztályteremben vagy nyomtatott formában a tankönyvekben és egyéb tanulást segítő információhordozókon – néhány szabályt meg is fogalmazunk és a tanulóknak bemutatunk.

Sok tanár és tankönyvszerző naiv – de úgy tűnik, meglehetősen általános – várakozása, hogy az ilyen szóban vagy írásban megfogalmazott szabályok önmagukért beszélnek, ezért a tanulók számára nem jelentenek komoly értelmezési nehézségeket. Általános a hiedelem, hogy ezek a szabályok – különösen a tankönyvekben találhatók – egyrészt jól meg vannak fogalmazva, másrészt – éppen ezért – aligha romolhat el bármi akkor, amikor a tanulók ezeket a szabályokat megismerik. E hiedelem (legalább) két téves feltevésen alapul. Az egyik téves feltevés az, hogy egy-egy ilyen szabály egyértelműen van megfogalmazva, ezért félreérthetetlen a tanulók (és tanáraik) számára. A másik tévedés az, hogy egy-egy ilyen egyértelműen megfogalmazott szabály tartalma egyenesen utat talál a tanulók fejébe, amikor hallják vagy olvassák.

Mindkét tévedés – sok hasonlóval együtt – a tudás, a tanulás és a kommunikáció természetének empirista félreértéséből ered. Az egyik legsúlyosabb félreértés itt az, hogy egy szabály valamilyen formában megfogalmazott és bemutatott reprezentációja – amely az esetek túlnyomó többségében nem más, mint egy a tanulók anyanyelvén vagy a tanított idegen nyelven megfogalmazott mondat – valahogyan tartalmazza a szabály tartalmát, értelmét. Ez annak az általános tévhitnek a megnyilvánulása, hogy valamely nyelv egy-egy szava vagy mondata tartalmazza a szó, illetve a mondat jelentését. De mivel semmilyen jel nem tartalmazza, ezért nem is hordozza a jelentését, ez a nyelv szavai és mondatai esetében sincs másként (Barlund 1970). Egy jel, közlemény vagy mondat jelentése nem olyan, mint egy ajándécsomag tartalma, amelyhez a kicsomagolás után könnyedén hozzá lehet férni (Sperber és Wilson 1995). Valamely jel jelentése a megismerő elme produktuma, amelyet képes valamely észlelt dolognak vagy jelenségnek tulajdonítani. Így lesz e kognitív konstruktum a dolog vagy jelenség jelentése. Így van ez a kommunikációban használt nyelvi jelek esetében is.

Egy nyelvtani szabályt megérteni tehát annyit tesz, mint megalkotni azt a fogalmi konstruktumot, amelyet a szabály tartalmának nevezhetünk, és hozzárendelni ezt az illető szabály formai (nyelvi) megjelenítési formájához, amelyben azt nekünk bemutatták. Az ilyen folyamatokat szoktuk értelmezésnek nevezni. Az empirista ismeretelmélet és az azon alapuló pedagógiák vagy teljességgel figyelmen kívül hagyják, vagy félreértik az értelmezési folyamatokat, mert nincsenek tekintettel az észlelés és értelmezés aktív,

szubjektív és kreatív természetére, pedig e nélkül az emberi kommunikációs folyamatok nem érthetők meg (Pearson és mtsai 2003).

Az idegennyelv-tanítás kontextusában a nyelvi, nyelvtani szabályok gyakran valamilyen természetes nyelven, a tanulók anyanyelvén vagy a tanított idegen nyelven vannak megfogalmazva, és a tanulók ebben a formában találkoznak velük. Egy szabály logikai tartalma nem más, mint egy kondicionális, amelyben két proposíciót *ha...*, *akkor* kapcsolatba hozunk egymással. Egyik hagyományos ábrázolása ez:

Kondicionális

(1) $A \supset B$

Az idegennyelv-tanításban egy ilyen szabály szerepe az, hogy premisszaként szolgáljon olyan konklúziókhöz, amelyet szeretnénk, ha a tanulók idegen nyelvi kommunikációjuk során le tudnának vonni a tanult idegen nyelv mondatainak szerkezetére és jelentésére vonatkozóan.

Ugyanezt a szerepet töltheti be a bikondicionális, amely egy kondicionális és az ő megfordításának összekapcsolása az *és* logikai kötőszóval.

Bikondicionális

(2) a. $A \supset B$ és $B \supset A$

b. $A \Leftrightarrow B$ ²

Az (1)-ben ábrázolt kondicionális magyar fordítása:

(3) Ha A, akkor B.

A (2)-ben ábrázolt bikondicionális magyar fordítása:

(4) A akkor és csak akkor, ha B.

A fentebb megadott „fordításokon” kívül, akár a kondicionális, akár a bikondicionális megjelenhet sok különféle magyar mondat formájában. A természetes nyelvhasználatban valójában sosem mondunk olyat, mint (4). Már önmagában ezért is nehéz lehet megérteni olykor, hogy egy magyar mondat jelentése (3)-nak, vagy inkább (4)-nek felel meg. (Erről a félreérthetőségről alább részletesen is szó lesz.) Tekintsük például az alábbi kijelentő mondatot:

(5) A mondat szerkezetileg egy alanyra és egy állítmányra tagolódik.

² A (2b)-ben megadott ábrázolás (2a) gyakran alkalmazott rövidítése.

Ennek egyik lehetséges értelmezése bikondicionális:

- (6) Ha egy nyelvi kifejezés mondat, akkor az szerkezetileg egy alanyra és egy állítmányra tagolódik és
Ha egy nyelvi kifejezés szerkezetileg egy alanyra és egy állítmányra tagolódik, akkor az mondat.

A bikondicionális másik gyakori természetes nyelvi változata például az alábbi mondat,

- (7) Ha egy nyelvi kifejezés mondat, akkor az szerkezetileg egy alanyra és egy állítmányra tagolódik.

amely nem más, mint a fenti (6)-ban összekapcsolt két kondicionális első tagja. Amint maga ez a példa is mutatja, a feltételes állítások a természetes nyelvhasználatban gyakran kétértelműek: lehet őket akár kondicionálisként, akár bikondicionálisként értelmezni. Valójában már a fenti (5) is ilyen volt.

Fölöslegesnek tűnhet – de nem az! – rámutatni, hogy milyen sok múlik azon, hogy egy feltételes vagy akár egy egyszerű mondatban megfogalmazott grammatikai vagy nyelvhasználati szabályt kondicionálisként vagy bikondicionálisként értelmezzünk. A két különböző értelmezés egymástól nagyon különböző következtetések levonását teszi lehetővé. Bizonyos következtetéseket a bikondicionális megenged, de a kondicionális nem.

Mi ennek a jelentősége az idegennyelv-tanításban? A válasz eléggé nyilvánvaló. Az a célunk – egyebek közt –, hogy a tanulók tudják a tanított idegen nyelv grammatikai és nyelvhasználati szabályait. Mit jelent tudni egy szabályt? Az eddig elmondottak alapján világos, hogy aki tud egy szabályt, az azért tudja, mert megkonstruálta a saját fejében. Máshogyan ez nem lehetséges. Akkor is ez történik, amikor egy szabályt készen tárunk a tanulók elé valamilyen megfogalmazásban. (Hogy mennyire van „kész” egy ilyen, a tanulók számára megfogalmazott szabály, arról még alább részletesen is szó lesz.) Ilyenkor azt várjuk tőlük, hogy a szándékunknak megfelelő és „helyes” értelmezést rendeljék a bemutatott szabályhoz. Amint ezt a fenti néhány példán láttuk, az ilyen „készre” fogalmazott szabályok bizony gyakran többértelműek, azaz önmagukban nem elégségesek ahhoz, hogy a tanulók ezek megismerése után a „helyes” szabályt konstruálják meg a fejükben.

Mint rögvest kiderül, fölösleges, ám mégsem érdektelen felvetni azt az (ál)kérdést, hogy vajon a tanulók, mondjuk a kisiskolások, egyáltalán érzékenyek-e a szabályok értelmezésével kapcsolatban felvetődő kondicionális és bikondicionális közötti különbségekre. Vajon tudja-e egyáltalán egy kisgyermek, hogy mi az a bikondicionális? Tudja! Bár nem képes megnevezni,

és semmi mást sem képes mondani róla (mert ehhez már logikát, pontosabban a logikáról kell tanulni). De minden egészséges, akár 5-6 évesnél sem idősebb kisgyermek tudja, hogy a (8)-hoz hasonló ígéretekhez bikondicionális értelmezés tartozik.

(8) Ha megeszed a levest, ehetsz tortát is.

Értik, hogy ha az előtagban kifejezett feltétel nem teljesül, akkor nem kapnak tortát. Pedig a (8) feltételes mondat látszólag kondicionális, azaz (látszólag) semmit nem mond arról, hogy mi lesz, ha az előtagban kifejezett állítás nem igaz. De értik, hogy – a látszat ellenére – (8) logikai tartalma nem kondicionális, hanem bikondicionális. Ha ezt nem értenék, akkor a félbehagyott leves után is kérnék a tortát, de nem kérik. Ezt a következtetést, pedig – hogy tudniillik „nem ehettek tortát” – csak a bikondicionális értelmezés engedi meg.

Ahogy mondtam, a tanulók logikai képességeivel kapcsolatos kérdést felvetni nem érdektelen, bár fölösleges (mert álkérdés). Az idegennyelv-tanárok vonatkozásában azonban már sem nem érdektelen, sem nem fölösleges felvetni egy ezzel szorosan összefüggő valódi kérdést. Ez a kérdés a tanulók logikai és egyéb kognitív képességeire vonatkozó tanári tudásokra vonatkozik. Vajon például az angoltanárok mennyire vannak tudatában annak, hogy tanulóiknak van logikai képességük, hogy részben ennek igénybevételével értelmezik a nekik bemutatott angol nyelvi szabályokat, és hogy – így vagy úgy, akár készre (vagy félkészre) fogalmazott és bemutatott szabályok nélkül is – mindenképpen konstruálnak szabályokat a saját fejükben, azzal, amijük van, és azzal a segítséggel, amelyet kapnak, vagy a nélkül a segítség nélkül, amelyet nem kapnak meg?

Tekintsünk például egy minden angoltanár által jól ismert szabályt, az angol *present perfect* jelentését vagy „használatát” megadó egyik szabályt. Ez abban kíván segíteni a tanulóknak, hogy eligazodjanak az alábbiakhoz hasonló mondatok értelmezésében és használatában.

(9) John has broken a leg.

(10) John broke his leg yesterday.

Az eligazodást segíteni hivatott – ám, amint hamarosan látni fogjuk, erre nemigen alkalmas – szabály valamilyen megfogalmazásban ott van minden iskolai nyelvtanban, szerepel nyelvkönyvekben és persze számtalan, az angolnyelv-tanulást és -tanítást segíteni szándékozó honlapon a világhálón. Ezek a megfogalmazások az alábbi – szándékosan informális stílusban, a lehető legrövidebben megfogalmazott és ebben a formában gyakran idézett szabály – közeli vagy távolabbi rokonai, szinonimái.

Present Perfect Szabály (PPSZ)

(11) A *present perfect* valamely múltbeli cselekvés jelenre kiható eredményét fejezi ki.³

A (11) szabálynak több, összesen három különböző jelentése lehet. Először is, értelmezhető az alábbi két különböző (informálisan megadott) kondicionális bármelyikeként:

- (12) a. Ha egy angol mondat *present perfect* alakú, akkor valamely múltbeli cselekvés jelenre kiható eredményét fejezi ki.
b. Ha valamely múltbeli cselekvés jelenre kiható eredményét akarjuk kifejezni, akkor a megfelelő angol mondatnak *present perfect* alakúnak kell lennie.

A harmadik lehetséges értelmezés szerint a (11) szabály logikai tartalma egy bikondicionális, amely a (12)-ben megadott kondicionálisok összekapcsolása révén jön létre:

- (13) Ha egy angol mondat *present perfect* alakú, akkor valamely múltbeli cselekvés jelenre kiható eredményét fejezi ki
és
ha valamely múltbeli cselekvés jelenre kiható eredményét akarjuk kifejezni, akkor a megfelelő angol mondatnak *present perfect* alakúnak kell lennie.

Az angoltanulók azt várják, hogy egy „jó” szabály mind a készen kapott angol mondatok értelmezésében, mind az általuk megszerkesztettek helyes használatában eligazítsa őket. Ezért, nem meglepő módon, valószínűleg a bikondicionális értelmezést rendelik a (11) szabályhoz, ami logikailag kifogásolhatatlan, ám összeegyeztethetetlen az angol nyelvi tényekkel, amint azt önmagában a (10) mondat is világosan bizonyítja. Ehelyütt nincs mód a probléma részletes megtárgyalására, de arra itt is könnyű röviden rámutatni, hogy a (11) szabály által hivatkozott jelentés – ‘a múltbeli cselekvés jelenre kiható eredménye’ – nem lehet a (9) és (10) mondatok közötti grammatikai különbség magyarázata, hiszen e jelentés tekintetében e két mondat egész egyszerűen nem különbözik egymástól. Ha a (11) szabályban hivatkozott jelentés (9) esetében valami olyasmi például, hogy ‘János nehezen vagy egyáltalán nem tud lábra állni’, akkor ugyanez a nem *present perfect* alakú (10)-

³ Emlékeztetőül, most csak a (9)-hez hasonló mondatokkal kapcsolatos szabályról van szó, amelyet természetesen nem tekintenek érvényesnek például az olyan angol mondatokra, mint *Peter has known Susan since she was a child* (Péter gyerekkora óta ismeri Zsuzsát).

re is érvényes, hiszen (10) jelentéséhez is hozzátartozik, hogy ‘János ma nehezen vagy egyáltalán nem tud lábra állni’. Más szóval, kicsit pontosabban, a világ – és benne János – ‘jelen állapotára’ vonatkozó állítást, amely szerint ‘János nehezen vagy egyáltalán nem tud lábra állni’, mindkét mondat egyaránt implikálja (Huddleston és Pullum 2002). Ezért a szóban forgó szabály, amely a (9)-hez hasonló mondatok sajátosságát ebben az implikációban próbálja megragadni, inadekvát.

De a tanulók ezt nem tudják. Vajon angoltanáraik tudják-e? Sok közülük nem tudja. Ahhoz, hogy a (11)-nél adekvátabb szabály szerint járjanak el, azt az adekvátabb szabályt nekik maguknak kell megkonstruálniuk. Ez nem lehetetlen, de az kétségtelenül nehezíti mind a tanulók, mind a tanáraik dolgát, hogy sem az iskolai, sem a legjobb angol leíró nyelvtanok nem sokat segítenek nekik ebben. Ha sem a tanulók, sem a tanáraik nem tudnak túl járni az általuk ismert tankönyvek és nyelvtanok eszén, és ezért a (11) szabály bikondicionális értelmezése szerint járnak el, könnyű megjósolni, hogy rendszeresen hibáznunk fognak, legalábbis a hibázásnak abban az értelmében, hogy mást mondanak, vagy mást tartanak helyesnek, mint amit az angol anyanyelvű beszélők. Abban az értelemben viszont nem hibáznak, hogy tudatosan, fegyelmezetten igyekeznek követni a (11) szabályt. Minél fegyelmezettebben követik, annál biztosabb, hogy előbb-utóbb hibáznak (a kifejezés első, korábbi értelmében), mert ahhoz, hogy az angol anyanyelvűekhez hasonlóan járjanak el, olykor meg kell szegni a (11) szabályt. Az alábbi – egytől egyig iskolai gyakorló feladatgyűjteményből származó – mondatok „helyes megoldásához” (egyebek között) például az szükséges, hogy a tanuló kivétel nélkül mindegyik esetben megszegje a (11) szabályt.

(14) That’s a nice picture! You (paint) it yourself?

(15) “Where you (find) this knife?” – “I (find) it in the garden.”

(16) I (cut) my hand rather badly in the shed. Have you a bandage?

Már-már igazságtalanságnak vagy sportszerűtlenségnek is nevezhető, hogy elvárjuk a tanulóktól, hogy igazodjanak el a fenti példákhoz hasonló esetekben úgy, hogy nemhogy megfelelő segítséget nem kapnak ehhez, hanem éppen ellenkezőleg: kifejezetten félrevezető, a dolgukat nehezítő szabályok követésére kapnak biztatást. Sietek hozzátenni – mielőtt bárki az angoltanároknak címzett szemrehányásként értelmezné az előbbi megjegyzést –, hogy éppen ugyanilyen igazságtalanság volna mindezért a tanáraikat okolni. Egy nem angol, hanem például magyar anyanyelvű angoltanár nem különbözik tanulóitól abban, hogy ő is, mint bármelyik diákja, részben a saját szabálykonstrukciós képességére, részben a nyomtatott nyelvtanokban hozzáférhető szabályreprezentációkra támaszkodik, amikor létrehozza a saját elméjében az angol nyelv mentális

nyelvtanának valamely változatát, amelyet azután működtet a saját nyelvhasználatában.

Az angol *present perfect* egyáltalán nem az egyedüli, csupán az egyik legszembevetőbb olyan angol nyelvi jelenség, amelyet a legigényesebb nyelvtanoknak sem sikerült adekvát módon leírniuk. Megesik, hogy a legjobb, amit egy egyetemi oktatásban való használatra szánt tankönyv a *present perfect* vonatkozásában ajánl, az nem több, mint hogy egy (9)-hez hasonló mondatnak „lehet” az az implikációja, hogy a mondatban ábrázolt esemény eredménye még érvényes a jelenben (Greenbaum és Quirk 1990: 52). Ez nem sokat segít az olvasónak, mert információtartalma valójában nulla. A „lehet” egyrészt azt jelenti, hogy ‘lehet, hogy igen, lehet, hogy nem’, amit a tanuló e „szabály” elolvasása nélkül is tud. Másrészt a „lehet” megengedi, hogy sok más, nem *present perfect* alakú mondatnak is hasonló legyen az implikációja, ami helyes – amint azt (10) esetében láttuk –, csak éppen nem sokat segít annak a tanulóknak, aki azt szeretné tudni, hogy miben különbözik (9) és (10) jelentése egymástól, azaz mikor, melyiket, milyen jelentés kifejezésére alkalmazhatja a saját angolnyelv-használatában.

Az idegennyelv-tanításnak nyilvánvalóan nem lehet reális célja, hogy a nyelvtanuló az idealizált anyanyelvi beszélőével azonos nyelvi és nyelvhasználati kompetenciát sajátítsa el. Egyáltalán nem baj, ha például egy angolul tanuló magyar diák – sőt az sem, ha magyar anyanyelvű angoltanára is! – kicsit töri az angolt. De ugyanilyen nyilvánvaló az is, hogy a (11)-hez hasonló – több szempontból is – inadekvát szabályok alkalmasak a tanulók és tanáraik megtévesztésére, ami nem segíti egyikük törekvéseit sem. Ha nincs jobb egy ilyen szabálynál – mert esetleg a legjobban sikerült leíró nyelvtanok sem szolgálnak ennél sokkal jobbal –, akkor hasznos, ha ennek a nyelvtanárok és diákjaik egyaránt tudatában vannak. Ha egy tanárt vagy tanulót nem köt az a tévhit, hogy adekvátnak tekint egy inadekvát szabályt, akkor ez lehetőséget ad bármelyiküknek arra, hogy saját maga például (11)-nél adekvátabb szabályt konstruáljon, akár úgy, hogy (11)-et megfelelően kiegészíti vagy módosítja, akár úgy, hogy teljes egészében elveti és újat alkot helyette. Mindegy, hogy ezt implicit módon teszi, vagy tudatában is van.

Azt, hogy ez egyáltalán lehetséges, tehát hogy egy idegennyelv-tanuló képes – többnyire implicit módon – szabályokat konstruálni a tanult idegen nyelv szerkezetére és használatára vonatkozóan, több minden bizonyítja. A fentiekben három bizonyítékot is találunk. Egyrészt fentebb beláttuk, hogy mivel a (11) szabályreprezentáció többértelmű, bármelyik értelmezés szerint is jár el a (11)-et alkalmazó nyelvtanuló, az a saját konstrukciója. Ha például ez a bikondicionális, akkor azt maga alkotta meg, mert azt (11)-ről közvetlenül egyszerűen nem lehet leolvasni. (8)-cal kapcsolatban pedig azt láttuk, hogy az ahhoz hasonló ígéreteket már a kicsi gyerekek is bikondicionálisként értelmezik, amint arról bárki könnyen meggyőződhet. Végül, nem minden haladó angoltanuló hibázik a

(14–16) és hozzájuk hasonló csalfa mondatok esetében, pedig az ilyen feladatokat nem lehet helyesen megoldani, ha valaki kizárólag és szigorúan a (11) szabály szerint jár el. A helyes megoldás ezekben az esetekben csak úgy lehetséges, ha a (11) szabályt módosítjuk vagy figyelmen kívül hagyjuk, és egy másik, általunk konstruált szabály szerint járunk el. Tehát bárki, aki ügyesen elbánszik a (14–16)-hoz hasonló mondatokkal, azt a (11)-től eltérő saját szabály alapján teszi, függetlenül attól, hogy mennyire van ennek tudatában, ha egyáltalán, és függetlenül attól, hogy – akár implicit módon, akár tudatosan – milyen egyéb tudásaira támaszkodik ezenközben.

Ahogy látjuk, az eredményes idegennyelv-tanulás és -tanítás érdekében az inadekvát szabályokat meg kell szegni, és helyettük újakat kell alkotni, akár implicit módon, akár tudatosan. Azt is könnyű belátni, hogy erre tanár és diák egyaránt képes. Ám ugyanilyen nyilvánvaló az is, hogy az idegennyelv-tanár nem hagyhatja teljesen magukra a tanulóit a szabálykonstrukciós feladatukkal. Egyebek közt az a dolga, hogy ebben támogassa őket. Ha kell, úgy, hogy tudomásukra hozza, vagy más módon megérteti velük, hogy egy szabály inadekvát – ha az, és ha ezzel ő maga tisztában van –, és hogy ezért az ilyen szabályt meg szabad szegni, és szabad ennél valami jobbat megkonstruálni. Ha pedig pozitíve is képes arra, hogy támogassa tanulói szabálykonstrukcióját, például azzal, hogy releváns nyelvi adatokkal ismerteti meg őket, amelyek minden korszerű tankönyvben és egyéb segédeszközben, de másutt is kéznél vannak, akkor – egyéb készre gyártott és direkt módon igénybe vehető eszköz híján – megtette, amit egy nyelvtanár tehet. A nyelvleírással kapcsolatos többi feladat a nyelvészek dolga.

A nyelvpedagógia egyrészt számíthat a nyelvtudományra, másrészt – amint az a fentiek alapján belátható – nem engedheti meg magának, hogy figyelmen kívül hagyja a nyelvtudomány mondanivalóját a nyelvről. Ugyanez érvényes a nyelvpedagógiának a megismeréstudományhoz és a kommunikációelmülethez fűződő viszonyára is. A kognitív tudomány, a kommunikációelmélet és a nyelvtudomány elméleti támogatása nélkül a nyelvpedagógia olyan, mint az idegennyelv-tanuló a tanult idegen nyelv explicit szabályainak támogatása nélkül: marad számukra a „sejtés” (Budai 2006). A nyelvtanuló esetében olykor ez akár elegendő is lehet: ha megnyilatkozásai (nagyjából) helyesek és megfelelnek a kommunikációs helyzetnek is, akkor azt már nem kell föltétlenül mindig tudnia, hogy miért. De a nyelvtanárra ugyanez már nem érvényes.

Irodalom

- Ambrus G. G. és Németh D. 2008. Készségek, nyelv, implicit tanulás. *Pedagógusképzés* 35 (1–2): 43–54.
- Barnlund, D. C. 1970. A transactional model of communication. In Kenneth K. Sereno and C. David Mortensen (eds.), *Foundations of Communication Theory*, 83–102. New York: Harper & Row.

- Budai L. 2006. Idegennyelv-tudás vagy idegennyelv-sejtés? *Iskolakultúra* 4:61–73.
- Chomsky, N. 1980/2005. *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
- Chomsky, N. 2005. Three factors in language design. *Linguistic Inquiry* 36: 1–22.
- Chomsky, N. 2006. Biolinguistics and the human capacity. In Chomsky, N., *Language and Mind*, 3rd edition, Cambridge: Cambridge University Press, 173–185.
- Czeglédi Cs. 2008. Constructive Linguistics. In Andor J.; Hollósy, B.; Lackó, T. és Pelyvás, P. (szerk.), *When Grammar Minds Language and Literature: Festschrift for Prof. Béla Korponay on the Occasion of his 80th Birthday*, 137–145. Debrecen: Institute of English and American Studies, University of Debrecen.
- Csibra G. és Gergely Gy. 2007. Társas tanulás és társas megismerés: A pedagógia szerepe. *Magyar Pszichológiai Szemle* 62 (1): 5–30.
- Dummett, M. 1976. What is a theory of meaning? (2) In Evans, G. és McDowell, J. (szerk.), *Truth and Meaning*. London: Oxford University Press.
- É. Kiss K. 2008. A 80 éves Noam Chomsky és a chomskyánus nyelvészeti forradalom. *Magyar Nyelv* 105 (1): 1–8.
- Einstein, A. 1978. *A speciális és általános relativitás elmélete*. Budapest: Gondolat.
- Fitch, W. T. 2010. *The Evolution of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fitch, W. T., Hauser, M. D., és Chomsky, N. 2005. The evolution of the language faculty: Clarifications and implications. *Cognition* 97: 179–210.
- Gergely Gy., Egyed K. és Király I. 2007. A természetes pedagógiáról. *Magyar Pszichológiai Szemle* 62 (1): 107–125.
- Greenbaum, S. és Quirk, R. 1990. *A Student's Grammar of the English Language*. Harlow: Longman.
- Hauser, M. D., Chomsky, N., és Fitch, W. T. 2002. The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve? *Science* 298: 1569–1579.
- Huddleston, R. és Pullum, G. K. 2002. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jackendoff, R. és Pinker, S. 2005. The nature of the language faculty and its implications for evolution of language (Reply to Fitch, Hauser and Chomsky). *Cognition* 97: 211–225.
- Kenesei I. 2013. A kreativitás mint a nyelvészet kognitív fordulatának kulcseleme. In Pléh Cs. (szerk.), *A kognitív szempont a nyelv pszichológiájában*. Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXV, 17–42. Budapest: Akadémiai Kiadó.

- Maturana, H. R. 1980. Biology of cognition. In Maturana, H. R. és Varela, F. J. (szerk.) *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*, 5–58. Dordrecht: D. Reidel.
- Miller, S. 2012. Social Institutions. In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2012 Edition), Edward N. Zalta (ed.), <<http://plato.stanford.edu/archives/fall2012/entries/social-institutions/>>
- Nahalka I. 1997a. Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I. *Iskolakultúra* 2: 21–33.
- Nahalka I. 1997b. Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron II. *Iskolakultúra* 3: 22–40.
- Nahalka I. 1997c. Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron III. *Iskolakultúra* 4: 3–20.
- Nahalka I. 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka I. 2005. A tanulás. In Falus Iván (szerk.), *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanulásához*, 103–136. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka I. 2009. A tanulás tudománya. *Pedagógusképzés* 36 (2-3): 37–59.
- Pearson, J., Nelson, P., Titsworth, S. és Harter, L. 2003. *Human Communication*. Boston: McGraw-Hill.
- Pinker, S. 1994. *The Language Instinct*. Penguin.
- Pinker, S. és Jackendoff, R. 2005. The faculty of language: what's special about it? *Cognition* 95: 201–236.
- Pléh Cs. 2008. Fejlődési szelekció, időzítés, plaszticitás: a biológia és a kognitív tudomány pedagógiai üzenete. *Pedagógusképzés* 35 (1-2): 7–23.
- Pléh Cs. 2013. *A megismeréstudomány alapjai: az embertől a gépig és vissza*. Budapest: Typotex.
- Russell, B. 1948/2009. *Human Knowledge: Its Scope and Limits*. New York: Simon and Schuster (2009-es kiadás: Routledge).
- Schmidt, S. J. 1993. A világunk – és ez minden. *Helikon* 1: 13–22.
- Sperber, D. és Wilson, D. 1995. *Relevance: Communication and Cognition*. 2nd edition. Oxford: Blackwell.

Kovács Éva

Az angol mint lingua franca sajátosságairól

1. Bevezetés

Az angol nyelv kétségtelenül a kommunikáció lényeges eszköze, amelyet különböző nem anyanyelvet beszélők egyre szélesebb körben használnak az egész világon, legyen az az üzleti élet, tudomány, számítástechnika, technológia, diplomácia, légi irányítás, popzene vagy akár a média.

David Crystal (2003: 67–69) szerint az angolt kb. 350 millió ember beszéli anyanyelvként, míg az angolt második nyelvként beszélők száma mintegy 430 millió. Az angolt idegen nyelvként beszélők száma kb. 750 milliót tesz ki.

Mivel az angolt több nem anyanyelvű beszéli, mint anyanyelvű, az angol nyelv joggal vált lingua francává (ELF). Ezt az anyanyelvi beszélők nyelvi-kulturális normájától gyakran eltérő angolt gyakran úgy határozzák meg, mint egy közvetítő nyelvet, amelyet olyan beszélők használnak, akiknek sem közös anyanyelvvel, sem közös kultúrával nem rendelkeznek, és számukra az angol a kommunikáció választott eszköze” (Firth 1996: 240). Seidlhofer (2001: 146) megfogalmazásában az angol mint lingua franca egy „pótlólagosan elsajátított nyelvi rendszer”, amely különböző anyanyelvi beszélők közös kommunikációs eszközöként szolgál.

Azonban különbséget kell tenni az angol mint idegen nyelv és az angol mint lingua franca között. Az előbbi esetében azért tanulják az angolt, hogy anyanyelvi beszélőkkel való interakciókban használják azt, és ismereteket szerezzenek a kultúrájukról. A cél az anyanyelvi normák elsajátítására való törekvés, és kiemelkedő szerepet kap az anyanyelvi kultúra. (Breitender 2009: 8).

Ezzel szemben, az ELF esetében a hangsúly a más ELF beszélőkkel való hatékony kommunikáción van, ezért inkább a funkcióra, vagyis az üzenet átvitelére, mint a helyes formára összpontosít, ezáltal gyakran megsértve az anyanyelvi normákat.

Fontos azonban megjegyezni, hogy nem „rossz” vagy „hibás” nyelvhasználatról van szó, mivel az ELF nyelvhasználók hatékonyan tudják használni a nyelv funkcióit és formáit bármilyen kommunikációs helyzetben, a legegyszerűbb megnyilatkozásoktól, mint pl. vásárlás vagy utazás, a kommunikáció legösszetettebb formájáig, pl. üzleti tárgyalás vagy konferencia-előadás.

Mint fent említettem, az ELF interakciókban inkább a kommunikációs hatékonyság a fontos, és nem az anyanyelvűség, ezért előfordulhatnak olyan kommunikációs helyzetek, ahol az anyanyelvű beszélők – nem ismervén az ELF kommunikáció nyelvi és kulturális sajátosságait – hátrányban vannak, és nem tudják a kontextusnak megfelelően használni az angolt.

A fentiek tükrében érthető, miért is vált az angol mint lingua franca egy új, gyümölcsöző kutatási területté a nyelvészek körében. Hogy csak a legfontosabbakat említsük: Firth (1996), Jenkins (2000, 2002, 2007), Meierkord (2000, 2006), Seidlhofer (2001, 2004, 2005a, b, 2006), Pözl és Seidlhofer (2006), Meierkord (2000, 2006), Seidlhofer és Widdowson (2007), Hümbauer et al. (2008), Breitender (2009), Pözl (2009), Zeiss (2010) stb., akik felismerték az angol mint lingua franca leírásának szükségességét a nyelvhasználat különböző szintjein, úgymint fonológia, lexika, grammatika és pragmatika. Az összes kutatás arra irányul, hogy feltárja az EFL azon jellegzetességeit, amelyek eltérnek a sztenderd angoltól, és megértési nehézséget okozhatnak.

A legújabb tanulmányok arra keresik a választ, hogy hogyan viszonyulnak a tanulók az ELF-hez (Peckham 2009, Kontra H. Edit és Csizér Kata 2011), valamint hogy miképpen lehet az ELF-t beépíteni az angol nyelv tanításának mindennapi gyakorlatába (Illés 2013).

Az angol mint ELF kutatásában úttörő jelentőségű volt a három legfontosabb EFL korpusz létrehozása: a Bécsi Egyetemen a VOICE (Vienna–Oxford International Corpus of English) az általános, beszélt EFL tudományos leírására (2009), a Helsinki ELFA korpusz (English as a Lingua Franca in Academic Settings) (2008), valamint a WrELFA korpusz (The Corpus of Written English as a Lingua Franca in Academic Settings) (2011), amelyek az írott akadémiai EFL adatbázisaként szolgálnak.

Ez a három adatbázis és a fent említett kutatások eredményei lehetővé tették az EFL megközelítő leírását. Továbbá az EFL kutatásában fontos mérföldkőnek számít a 2012-ben indított a *Journal of English as a Lingua Franca* nevű folyóirat, amelyben számos érdekes tanulmány látott napvilágot.

Mivel az ELF beszélők célja, hogy sikeresen kiaknázzák az angolt mint a kommunikáció eszközét a saját céljainak és szükségleteinek kielégítésére, igen innovatív módon használják a nyelvet: gyakran új szavakat alkotnak, és újszerű módon használják az idiómákat. Ez az a terület, amelyet csak mostanában kezdtek felfedezni és feltárni az ELF kutatók, mint pl. Seidlhofer és Widdowson (2007), Prodromou (2007), Pözl és társai (2008) és Pözl (2009).

A jelen tanulmány célja, hogy rávilágítson az angol mint lingua franca fonológiai és lexiko-grammatikai sajátosságaira, kitérve az idiomatikus nyelvhasználatra.

2. Az ELF fonológiai sajátosságai

Mivel a fonológia egy viszonylag zárt rendszer, nem meglepő, hogy az ELF fonológiai sajátosságainak a feltárása az elsők között szerepelt, amely Jenkins (2000, 2002 and 2007) nevéhez kapcsolódik. Jenkins létrehozta az ún. *Lingua Franca Core*-t, amely az angol fonológiai rendszer olyan szegmentális és szupraszegmentális elemeit tartalmazza, amelyek megértési nehézségeket okozhatnak az EFL beszélők számára (Jenkins 2000: 123, 2002: 96–98).

Érdekes módon a dentális frikatívák (pl. *think* és *this*) helyettesítése /f, v/ vagy /s, z/ vagy /t, d/ hangokkal vagy az 'l' helytelen használata, pl. a *hotel* szóban nem befolyásolja a kölcsönös megértést, csakúgy, mint:

- a magánhangzó-minőség, pl. /bɜs/ és /bYs/ szavakban, ha következetesen használják;
- a magánhangzók erős alakjainak használata a gyenge helyett, pl. a *do*, *was*, *from* szavakban;
- egy szó utolsó hangjának és a másik szó első hangjának az asszimilációja, pl. amikor /pɛd πɛlvτ/ ('red paint') helyett /pɛβ πɛlvτ/ -et ejtenek;
- a szóhangsúly helytelen használata.

A kiejtés azon sajátosságai, amelyek döntőek az EFL interakciók sikeressége és a kölcsönös megértés számára a következők (Jenkins 2000: 124, 2002: 97–98):

- az angol mássalhangzók, kivéve a dentális frikatívák /T/ és /Δ/ a *think* és *this* szavakban és a sötét l allofón /5/, pl. a *table* szóban;
- a szóeleji /p/, /t/ és /k/ aszpirációja, pl. a *pin* szóban;
- mássalhangzó torlódás esetén a szó közepén vagy végén lévő hang elhagyása, így pl. *friendship* ejtése lehet *frienship*, de nem *friendip*;
- a rövid és hosszú magánhangzók közötti különbség megtartása, pl. *leave* és *live*.

Mint láthatjuk, azoknak a hangoknak a képzése, amelyek az angol hangrendszer sajátos hangjai és ezért nehézséget okoznak a külföldiek számára, pl. a dentális frikatívák, az EFL-ben nem vezetnek félreértéshez, vagy nem okoznak zavart a kommunikációban.

3. Az ELF lexikai-grammatikai sajátosságai

Néhány ELF kutató ugyanezt a módszert alkalmazta az ELF lexikai-grammatikai sajátosságainak a vizsgálatában is, és hasonlóképpen lényeges (core) és nem lényeges (non-core) jelenségek meglététére utal (Seidlhofer 2004: 220 és Seidlhofer 2005a: R92).

Az ELF alábbi lexikai-grammatikai sajátosságait azonosították:

- A jelen idő egyes szám 3. személyű -s elhagyása, mint például a *You look very sad* és *He look very sad* mondatokban;
- A névelők használatában a zéró névelő irányába való eltolódás, mint ahogy azt az *Our countries have signed agreement about this; He is very good person* példák is mutatják;
- Változások az utókérdések használatában, ahol az *isn't* utókérdést vagy a *no?* szót használják mintegy általános utókérdésként, például *You are very busy today, isn't it?*;
- A 'who' és 'which' vonatkozó névmások felcserélése, például *the picture who* vagy *a person which*;
- Olyan megszámlálható egyes számú főnevek többes számban való használata, amelyeknek a sztenderd angolban nincs többes számú alakja, például *informations, knowledges* és *advices*;
- Az egyes számú *this* mutató névmás mind egyes, mind többes számú főnévvel való használata, például *this country* és *this countries*;
- A prepozíciók redundáns használata, vagyis olyan igékkel használnak prepozíciókat, amelyek a köznyelvben nem használatosak, például *we have to study about, discuss about something* és *phone to somebody*;
- A *to*-s és *to* nélküli főnévi igenév előnyben részesítése a *gerund*-dal szemben, például *I look forward to see you tomorrow*;
- Az általános szemantikájú igék, pl. *do, have, make, put, take* túl gyakori használata, például *take an operation, make sport* és *put attention*, stb;
- Nagy implicitásra való törekvés, például *how long time a how long* helyett, vagy *black colour* a *black* helyett;

- Az infinitíves szerkezetek *that* kötőszavas mondatokkal való helyettesítése, például *I want that*;
- Túlzott redundancia, azaz a tárgyas igék tárgyának vagy a prepozíciós igék vonzatának elhagyása, például *I wanted to go with, you can borrow*.

A legtöbb fent említett példa tipikus tanulói hibának számít, amelyet legtöbb nyelvtanár azonnal kijavítana. Érdekes módon az ELF ezen nem lényeges (core) sajátosságai általában nem okoznak problémát, és nem akadályai a sikeres kommunikációnak.

Másképp az ELF-nek viszont vannak olyan jellegzetességei is, amelyek kommunikációs problémákhoz vezetnek. Ezek között szerepelnek a „körülírási képesség hiányának következtében keletkező lexikai hézagok” (Seidlhofer 2001: 16), valamint az „egyoldalú idiomaticitás” (Seidlhofer 2004: 220), azaz bizonyos idiomatikus kifejezések egyoldalú használata és értelése. Más szóval a beszélő által használt idióma beszélgetőtársa nem tudja értelmezni, mert az ELF beszélő által használt idiomatikus kifejezés lényegesen eltér az anyanyelvi normáktól.

De az ELF beszélők által létrehozott idiomákat nem szabad kerüldendő hibaként leértékelni. Valójában a kommunikáció funkciók egy különös, újszerű változatát alkotják, mint azt a legújabb ELF tanulmányok is mutatták (Seidlhofer és Widdowson 2007; Pitzl 2009; stb.).

A nyelv – legyen az hétköznapi stílus, újságnyelv, sőt szakszöveg – lépten-nyomon idiomatikus kifejezésekkel van teletűzdelve. Így az idiomák elsajátítása és a szövegkörnyezetnek megfelelő használata egy idegen nyelv anyanyelvi szintű elsajátításának is megkülönböztető jegyei közé tartozik, és az idegen nyelv tanulásában és tanításában közismerten problematikus jelenségnek számítanak.

A nemzetközi kommunikáció eszközeként, ELF beszélők is gyakran használnak idiomákat, de nem abból a célból, hogy azonosuljanak vagy alkalmazkodjanak az anyanyelvi beszélők szociokulturális normáihoz. Mint Seidlhofer és Widdowson (2007: 365) rámutatott, az ELF beszélők az idiomákat „nagyon rugalmas módon” használják, az interakcióban előrehaladva a jelentésüket közösen dolgozzák ki, és „online” fejtik meg. Ezért sokszor olyan kifejezéseket hoznak létre, amelyek eltérnek az anyanyelvi beszélők normáitól.

Új megközelítésként, Pitzl (2009) más szemszögből vizsgálja az ELF-ben használt idiomákat és az idiomaticitást, azaz a metaforikus funkciójukra fókuszál. Mint Pitzl megjegyezte (2009: 317), az idióma az anyanyelvi angolban közösségi alkotásnak számít, és „a csoport tagjainak a territoriális jelölőjeként” szolgál. Ezzel szemben az ELF beszélők különböző, más kommunikációs célokra használhatják az idiomákat, mint például valaminek a hangsúlyozására, nagyobb explicitásra, egy dolog bővebb kifejtésére, elvont fogalmakról való

beszélgetésre, kényes kérdések megoldására, kényes kérdések megfogalmazására, sőt az idiómák még humort is vihetnek az interakcióba.

Továbbá Pitzl azzal érvel, hogy bár az ELF beszélők által használt idiómák formájukban eltérhetnek az anyanyelvűek által használt idiómákétól, az idiómák ilyen formai variációja az ELF-ben nem akadályozza funkcionalitásukat. Úgy véli, hogy az idiómák az ELF-ben az „újra-metaforizáció” folyamatán mehetnek keresztül, ami által a metafora az egyébként konvencionálódott idiomatikus kifejezésekben újra aktiválódik (Pitzl 2009: 306). Ahelyett, hogy az idiómát „megfagyott” vagy „halott metaforaként” értelmeznénk, az ELF-ben a metaforák szándékos használatát úgy tekinthetjük, mint ami formailag hasonlít a már létező angol (vagy más nyelvek) metaforáihoz. Pitzl nézete szerint (2009: 317) a formális szöveg szintjén, az ELF-ben szándékosan használt metaforák három különböző forrásból származnak:

- teljesen újak lehetnek, amelyben a beszélő ad hoc hozza létre a metaforikus képet;
- a metaforák formailag kapcsolódhatnak meglévő angol idiómákhoz, felélesztve a mögötte szunnyadó metaforikus alapját gyakran a kifejezés formai változtatásával;
- a metaforák az angolba más nyelvek idiómáinak az átvitelével jönnek létre.

Az idiomatikus kifejezések mögött rejlő metaforák illusztrálására vizsgáljunk meg Pitzl egyik elemzett példáját (Pitzl 2009: 307–310). Egy osztrák és két koreai üzleti partner között zajló tárgyalás során az osztrák beszélő – akinek az anyanyelve német – a következő idiomatikus kifejezést használta: *we should not wake up any dogs*, amely a *let sleeping dogs lie* angol idiómára emlékeztet (magyarul: ne keltsd/ébreszd fel az alvó oroszlánt, hagyj mindent úgy, ahogy van), amely a latin *Leo dormiens nunquam titillandus* mondáshoz hasonlít.

Bár ez az EFL beszélő által kreált idióma formájában eltér, de jelentésében megegyezik az angol idiómával: elkerülni egy olyan helyzetben való beavatkozást, amely jelenleg nem okoz problémát, de később okozhat egy ilyen beavatkozás következményeként (Speake 1999: 325). Sőt mi több, van egy hasonló idióma a németben is: *schlafende Hunde soll man nicht wecken* (szó szerint: az alvó kutyákat nem szabadna felébreszteni). De a francia nyelvben: *n'esveillez pas le chien qui dort* (szó szerinti fordításban: Ne ébreszd fel a kutyát, amelyik alszik) és az olaszban *Non stuzzicare il cane che dorme* (Ne piszkáld a kutyát, amelyik alszik) is létezik valami ehhez hasonló. Mindazonáltal, az adott szöveggörnyezetben a német beszélő által alkotott kifejezés sikeresnek bizonyult, mert nem okozott zavart a koreai üzletfelek

körében, ugyanis semmi jelét nem mutatták annak, hogy nem értették volna meg a beszélőpartnerüket.

Pitzl (2009: 309) úgy véli, hogy az angol és a német idiómának is ugyanaz a metaforikus kép az alapja, csak úgy, mint az ELF beszélő által újonnan megalkotott kifejezésnek. Míg ez a metafora az idióma meghonosodott alakjában szunnyadó vagy halott az anyanyelvi beszélő számára, a használatakor – úgy tűnik –, hogy ez újra aktivizálódik az ELF-ben. Ezáltal a formai változtatás ellenére dekódolható és érthető. Ily módon a metafora hatékonyan működik olyan szövegkörnyezetben, ahol egy kényes ügyről van szó. A metafora használatával az ELF beszélő nem vall színt, nem ad egyenes, nyílt választ, hanem kertel.

Már ez a példa is azt mutatja, az ELF beszélők által megalkotott idiómák alakjukban eltérhetnek az anyanyelvi normáktól, de kommunikáció szempontjából elérik a céljukat, és ahelyett, hogy gátolnák a kommunikációt, hatékonyan érvényesülnek az ELF interakciókban.

4. Összegzés

Egyre több embert aggaszt a világ nyelvi helyzete: a nem angol anyanyelvűeket az angol dominanciája, az angol anyanyelv „tulajdonosait” pedig az elszegényedés, kiürülés, primitívvé – globális „pidginné”, keveréknyelvvé – válás. Az angolt tanító szakma is az angolt mint lingua francát meglehetősen gyanakvással fogadja, legtöbbször az angol leegyszerűsített, a sztenderdtől eltérő tört változatának tartják, és úgy gondolják, nincs helye az angol nyelv tanításában. Ugyanakkor, mint David Crystal (2003: 67–69) rámutatott, a nem anyanyelvi beszélők kb. 3 : 1 arányban túlszámnyalják az angol anyanyelvű beszélők számát.

Annak ellenére, hogy megoszlanak a nézetek az angol mint lingua francával kapcsolatban, az angol tagadhatatlanul globális lingua francaként működik. A nemzetközi szintű használata következtében az angol nyelvet legalább olyan mértékben alakítják a nem anyanyelvi beszélők, mint az anyanyelvi beszélők. Mint ahogy Seildhofer (2005b: 339) megjegyezte, ez egy némiképp „paradox helyzetet” eredményezett: egyrészt a használói többsége számára az angol idegen nyelv, és az angol nyelven folyó interakciók nagy részében angol anyanyelvi beszélő nem is szerepel. Másrészt még mindig az a tendencia, hogy az anyanyelvű beszélők látják el az „örkődő” szerepét azzal kapcsolatban, hogy mi az elfogadott használat.

Felmerül a kérdés, hogy az angol mint lingua franca fonológiai, lexikai-grammatikai és pragmatikai sajátosságai hibának tekinthetők-e, vagy csak a sztenderd angoltól való eltérésnek annak alapján, hogy – még ha az anyanyelvi normák szerint elfogadhatatlanok is –, kevés vagy semmiféle nehézséget nem jelentenek a kommunikáció számára. Ferguson (2009: 129) véleménye szerint az ELF egy „emergens, meglehetősen képlékeny jelenség”, amelynek különböző

hátterű és tudásszintű beszélők széles tábor a szereplői. Valójában, az EFL használók számos nyelvi forrásból merítenek – anyanyelvi beszélők által elfogadottnak, illetve nem elfogadottnak tartott formákat használnak –, sőt még más nyelv sajátosságait is átveszik. Az angol mint lingua franca-ban az anyanyelvi normáktól való eltérés kevésbé számít. Sokkal fontosabb az, hogy mondanivalójuk világos és érthető legyen a beszélgetőpartnerük számára. Mindezek alapján a nyelvoktatásnak is ebbe az irányba kellene elmozdulnia, és nyitnia kellene a való világ irányába. Az anyanyelvi normák kizárólagos érvényesítése helyett el kellene fogadni, hogy az ELF nyelvhasználók a tanulók fontos, különleges csoportját képezik, és a nyelvpedagógia céljait és módszereit ehhez kellene igazítani (Ferguson 2009: 131). Ezt támasztja alá Illés Éva (2013: 14) azon megállapítása is, hogy az „ELF napjaink valósága”, és a kérdés az, hogy ezzel a realitással az angolt tanító szakma mikor és hogyan néz szembe, mikor és hogyan hozza meg azokat a pedagógiai döntéseket, amelyek elősegíthetik a kor igényeinek jobban megfelelő, hatékonyabb angoltanítást.

Érdemes megemlíteni, hogy Kontráné Hegybíró Edit és Csizér Kata (2011: 77–78) úgy találta, hogy az általuk vizsgált ESP diákok könnyebbnek tartják, ha nem anyanyelvű beszélővel kell kommunikálni. Nézetük szerint az általuk használt angol se nem brit, se nem amerikai angol, hanem az angol egy nemzetközi változata. Nem tartják nevetségesnek, hogy magyaros a kiejtésük, és a nem anyanyelvűekkel való kommunikációban nem zavarja őket, ha hibát ejtenek. Lényeges momentumként a szerzők kiemelik az angol mint lingua franca stresszt csökkentő szerepét is. Ezek is azt támasztják alá, hogy a nyelvtanítás pedagógiai céljait összhangba kellene hozni az angol mint lingua franca nyelvhasználat által támasztott követelményeivel.

Mindazonáltal, a VOICE, az ELFA és WrELFA korpuszok összeállítása, valamint az ELF nyelvi leírására irányuló számos tanulmány jelentős mérföldkő az angol mint lingua franca természetének a feltárásában, és ezeknek nagy horderejű hatásai lehetnek az angol nyelv tanulása és tanítása számára. Továbbá, az EFL kutatás eredményeinek fényében joggal állíthatjuk, hogy az angol mint lingua franca további kihívásokat jelenthet a nyelvészeti kutatások számára is.

Irodalom

- Breitender, Angelika 2009. *English as a Lingua Franca in Europe. A Natural Development*. Berlin: VDM Verlag Dr. Müller.
- Crystal, David 2003. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELFA (English as a Lingua Franca in Academic Settings)
<http://www.helsinki.fi/englanti/elfa/project.html> (03 August, 2013)

- Ferguson, Gibson 2009. Issues in Researching English as a Lingua Franca: a Conceptual Enquiry. In: *International Journals of Applied Linguistics*. Vol. 19/2. London: Blackwell Publishing Ltd.
- Firth, Alan 1996. The Discursive Accomplishment of Normality. On 'Lingua Franca' English and Conversation Analysis. In *Journal of Pragmatics*. No. 26: 237-259.
- Hülmbauer, Cornelia et al. 2008. Introducing English as a Lingua Franca (ELF): Precursor and Partner in Intercultural Communication. In *Synergies Europe* 3, 25-36. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe3/hulmbauer.pdf>.
- Illés, Éva 2013. Az angol mint lingua franca – új pedagógiai kihívás. In *Modern Nyelvoktatás*. XIX. évfolyam 1–2. szám. Medgyes Péter (szerk). Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2013: 5–16.
- Jenkins, Jennifer 2000. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, Jennifer 2002. A Socio-linguistically Based, Empirically Researched Pronunciation Syllabus for English as an International Language. In *Applied Linguistics* 23/1: 83–103. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, Jennifer 2007. *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Journal of English as a Lingua Franca* <http://www.degruyter.com/view/j/jelf>
- Kontra Hegybíró, Edit & Kata Csizér. Hungarian ESP students' Awareness of English as a Lingua Franca: An Overview. Husse-10 Linx (Proceedings of the HUSSE 10 Conference) Linguistics Volume. Edited by Katalin Baloghné Bérczes, Kinga Földvári and Rita Mészárosné Kóris. Debrecen: Hungarian Society for the Study Of English, 2011: 74–82.
- Meierkord, Christine 2000. Interpreting Successful Lingua Franca Interaction. An Analysis of Non-native-/non-native Small Talk Conversations in English. In *Linguistik Online* 5 (1/00) Special Issue. English. http://www.linguistik-online.com/1_00/MEIERKOR.HTM (06. August 2013).
- Meierkord, Christine 2006. Lingua Franca Communication Past and Present. In *International Journal of the Sociology of Language*. 177, 9–30.
- Pechham, Donald W. 2009. English as a lingua franca: implications for research and teaching. In *MANYE XVIII. A Magyar, mint Európai és Világnyelv. A MANYE-kongresszusok előadásai*. 5. Budapest: MANYE – Balassi Intézet, 2009: 146–150.
- Pitzl, Marie-Luise, Breitender, Angelika & Klimpfinger Theresa 2008. A World of Words: Processes of lexical Innovations in VOICE. Vienna English Working PaperS. 17. (2), 21–46. <http://www.univie.ac.at/Anglistik/Views0802.pdf>. (2013. december 1).

- Pitzl, Marie-Luise 2009. "We should not wake up any dogs": Idiom and Metaphor in ELF. In *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Mauranen, Anna and Ranta, Elina (eds.). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Press, 298–322.
- Pötzl, Ulrike & Seidlhofer, Barbara 2006. In and on their Own Terms: the 'Habitat' Factor in English as a Lingua Franca Interactions. In *International Journal of the Sociology of Language*. 177, 151–176.
- Prodromou, Luke 2007. Bumping into Creative Idiomaticity. *English Today*, Vol. 23:1, 14–25.
- Seidlhofer, Barbara 2001. Closing a Conceptual Gap: the Case for a Description of English as a Lingua Franca. In *International Journal of Applied Linguistics* 11/2, 133–158.
- Seidlhofer, Barbara 2004. Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca. In *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 209–239.
- Seidlhofer, Barbara 2005a. English as a Lingua Franca. In *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. (7th edition). Hornby, A. S. (ed.). Oxford: Oxford University Press, R92.
- Seidlhofer, Barbara 2005b. English as a Lingua Franca. In *ELT Journal* Volume 59/4. Oxford: Oxford University Press.
- Seilhofer, Barbara 2006. Towards Making 'Euro English' a Linguistic Reality. In *World Englishes. Critical Concepts in Linguistics*. Volume III. Bolton, Kinglsey, Kahru, Braj. B. (eds.). London: Routledge, 47–50.
- Seidlhofer, Barbara & Henry G. Widdowson 2007. Idiomatic Variation and Change in English. The Idiom Principle and Its realizations. In *Tracing English through Time: Explorations in Language Variation*. U. Smit, S. Dollinger, J. Hüttner, G. Kaltenböck & U. Lutzky (eds.). Wien: Braunmüller, 359–74.
- Speake, Jennifer 1999. *Oxford Dictionary of Idioms*. Oxford: Oxford University Press.
- VOICE (Vienna–Oxford International Corpus of English)
http://www.univie.ac.at/voice/page/what_is_voice (03 August, 2013).
- WrELFA (The Corpus of Written English as a Lingua Franca in Academic Settings) <http://www.helsinki.fi/englanti/elfa/wrelfa> (03 August 2013).
- Zeiss, Nadine 2010. *English as a European Lingua Franca. Changing Attitudes in an Inter-connected World*. Berlin: VDM Verlag Dr. Müller.

Eőry Vilma

A szövegértés oktatásának módszeréhez*

Bevezető

Évek óta sokszor szóba kerül a szövegértés, ha oktatásról, az oktatás hatékonyságáról, az eredmények méréséről van szó. A magyartanítás része lett a szövegértési tesztekre való felkészítés elsősorban a kezdeti rossz PISA-eredmények javításának érdekében. Vele párhuzamosan egyre több felmérés készül a tanulók, valamint a felnőtt lakosság olvasási szokásairól. Ez utóbbiak sem mutatnak túlzottan biztató eredményeket. Egyértelmű, hogy a szövegértés és az olvasási szokások kapcsolatban vannak egymással, és az is, hogy a mérsékelt olvasási kedv és szövegértési színvonal elsősorban annak következménye, hogy a potenciális olvasó a média vagy sokszor a számítógép audiovizuális készletét fogyasztja, amellyel nincs vesződség, s amelyet még megrágni sem szükséges. A következőkben először a szövegértés oktatásának iskolai szintjeit és hatékonyságát tekintjük át röviden, majd a szövegértelmezési módszereket. Ezután a szövegértelmezésnek az oktatási rendszerben elfoglalt helyével kapcsolatban teszünk javaslatot, majd annak a lehetőségét-szükségességét tárgyaljuk, hogy egy kevésbé használt módszer, a hermeneutikai elemzés milyen módon növelhetné a szövegértés oktatásának hatékonyságát, illetve milyen egyéb pedagógiai eredményekhez vezethetne.

A szövegértés oktatása ma Magyarországon

A szövegértés a **közoktatásnak** mind a tizenkét évét végigkíséri. Az új közoktatási törvény árnyékában a jó 15 éves múltú NAT idevonatkozó elvei már szinte homályba merültek, de az évenkénti kerettantervek külön hangsúlyt fektetnek a szövegértés-fejlesztésre. Valójában azonban csak a PISA-felmérések magyarországi bevezetése óta vált központi kérdéssé a szövegértés tanítása. Ez elsősorban azt jelenti, hogy az iskolák alkalmazzák a PISA-felmérésekben használthoz hasonló szövegértési feladatlapokat. Annál is inkább, mert az utóbbi

* A tanulmánynak ez az első nyomtatott közlése, de CD-n megjelent már: A szövegértés oktatásának módszeréhez. In: Simon Szaboles (szerk.): *A tudomány és az oktatás a tudásközpontú társadalom szolgálatában*. A komáromi Selye János Egyetem III. Nemzetközi Tudományos Konferenciájának előadásai 2011. szeptember 5–6. Komarno.

időben a magyar írásbeli érettséginek pl. számottevő részét teszi ki a szövegértési-szövegértelmezési feladat. Nem túlzás azonban megállapítanunk, hogy az eredmény nem látszik elégségesnek. A legutóbbi PISA-felmérés eredménye elérte ugyan már a felmérésben részt vevő OECD-országok átlagos szintjét, de a javulás oka inkább csak a tesztek módszereinek ismertsége, begyakorlottsága, a szövegértés színvonala valójában nemigen emelkedett. S hogy ez így van, azt a főiskolai-egyetemi hallgatók jó részének szövegértési problémái jelzik.

Mi lehet az oka annak, hogy a közoktatás szövegértés-oktatása nem eléggé hatékony? Elsősorban nyilván az, ami a többi korosztályhoz hasonlóan az iskoláskorúak átlagát is jellemzi: nem olvasnak, helyette tévét néznek vagy interneteznek. Ez utóbbihoz szükség van ugyan olvasásra-szövegértésre, de inkább csak az írott utasítások végrehajtásához, az elmélyült szövegértelmezésre se lehetőség, se szükség, se idő nincs. Nincs tehát megfelelő motivációjuk arra, hogy olvassanak, s ezt az iskola, úgy látszik, egyelőre nem képes felébreszteni.

Alapszinten az olvasástanításhoz kapcsolódik a szövegértés-oktatás, és itt még valószínűleg nagyobb hatékonyságú, mint a későbbi szinteken. A 10–18 éves korúaknál az irodalomoktatás része lesz a szövegértés, s ez több ellentmondást is hordoz magában. A szövegértés ugyanis nem csupán az irodalom tantárggyal kapcsolatos, feltétlenül szükséges képesség, hanem a többi tantárgy szövegeit is érteni kell. Irodalomórán kevéssé kerülnek elő nem művészi, hanem pl. természettudományos szövegek. Másrészt az irodalom tananyag elsajátíttatása mellett, annak „rovására” kellene különböző szövegértési, szövegértelmezési stratégiákat elsajátíttatni, miközben a tapasztalatok alapján magukkal az irodalmi szövegekkel való foglalkozással is kevés időt tölt az irodalomoktatás. Másik anomália, hogy a megértés nyelvhez kötött, szövegdekódolási művelet. Elszakítani az anyanyelvtől nem lehet, de nem is szabad.

Az anyanyelvórán megszerzett tudásanyag jó része éppen a szövegértelmezésben és a szövegalkotásban nyerhetne értelmet a tanulók számára. Ez természetesen az irodalomórán is megtörténhet, de a már felsorolt hátráltató tényezők mellett tovább rontja a helyzetet, hogy sok középiskolában alig van „nyelvtan” óra, tehát nincs is a tanulóknak olyan tudatosított anyanyelvi tudásuk, amelyre támaszkodhatnának. És eddig csak az iskolai, a tantárgyi szövegekről beszéltünk, azok közül is csak az írottakról. Az elhangzó szöveg értelmezése további nehézségekkel járhat, ahogy a nem iskolai, egyéb írott és hangzó szövegeké is. Talán el kellene gondolkodni azon, hogy amikor az oktatás fő céljaként a használható tudás létrehozását jelöljük meg, **nem lehetne-e külön tanóránban foglalkoznunk a szövegértéssel és szövegalkotással**, uram bocsá’ magával az olvasással. Nem kellene-e folytatni magasabb szinten azt, amit az olvasástanítással alapszinten elkezdtünk? Egy ilyen óra nemcsak az iskolai szövegtípusokat integrálná, hanem az élet különböző területeiről származókat is,

beleértve a média- és az internetszövegeket, ezáltal talán a motiváció is növekedne. És itt valóban a szövegekkel való elmélyült foglalkozás tölthetné ki az időt, s bizonyára ahhoz is hozzásegítené, hogy a szaktárgyi órákon az egyes tantárgyi, akár irodalmi szövegek megközelítéséhez úgy adjon kulcsot, hogy a tanulónak legyen összehasonlítási alapja összevetni az adott szöveget a körülötte levő világ egyéb szövegeivel. Jó esetben azt is elősegíthetné, hogy pl. az irodalomóra ne annyira csak irodalomtörténet legyen, különösen 10–18 éves korban, mint inkább az irodalmi szövegekkel való foglalkozás.

A **felsőoktatásban** rendszerszerűen nincs szövegértés-oktatás. Mondhatnánk, hogy ekkorra kell tudniuk olvasni, és érteni, amit olvasnak. Sokan azt tapasztaljuk azonban, hogy nem így van. Amióta a felsőoktatás nem válogat/válogathat eléggé a hallgatókban, bizony, az is előfordul, hogy pl. a folyamatos hangos olvasás gondot okoz, hogy a hallgatók felszínes olvasásból eredően félreértik a szöveget, hogy a lényeget nem értik, hogy nem találnak rejtett tartalmakat, hogy kijelentik, én ezt nem tudtam elolvasni, mert a harmadik mondat után rájöttem, hogy nem értem. Nagyon sokszor hiányzik tehát az elmélyült, értelmező olvasás képessége. El kell fogadnunk, hogy ez így van, és a véleményünket az érdemjegyekkel kell kifejeznünk? Vagy **lehetséges**, hogy az információs társadalomban az élethosszig tartó tanulásba azt is bele kell értenünk, **hogy a felsőoktatásban is tanítunk pl. szövegértést?**

A közoktatás e területen mutatott átlageredményei magukban is szükségessé tehetik ennek a megfontolását. A folyamatosan megjelenő új lehetőségek (pl. a mobiltelefonhoz és az internethez kapcsolódóak) és a hozzájuk kapcsolódó új szövegfajták még inkább szükségessé tehetik mindezt. A gondolkodni, tanulni tudás mint cél pedig elengedhetlenné teszi általában is, hiszen a gyorsan megszerezhető, felszínes, sokszor félrevezető információkkal szemben csak az lesz némileg felvértezve, aki jól szervezett, a szövegeket elmélyülten értelmező órákon alakíthatja a saját szöveg-, sőt, világértelmező módszerét. A magyar szakosoknál, különösen a magyartanár szakosoknál mindenképpen szükség van erre, hiszen ők a ma érvényben levő tantervek szerint is tanítani is fogják ezt általános és középiskolában.

A szövegértés oktatásának elmélete és gyakorlata a közoktatásban

A közoktatásban a szövegértés-fejlesztésnek ,ma már terjedelmes és jó szakirodalma van, magyarországi is. Nagyon jó összefoglalást készített a címben megjelölt kérdésről Tóth Beatrix a Szemere Gyula anyanyelv-pedagógiai kutatócsoport egyik pályázati programjában (Tóth 2006). Részletesen beszél arról, hogy a kognitív szemlélet hatására hogyan változott meg az olvasás fogalma. Ennek alapján, mint tudjuk, az olvasói befogadás nem passzív tevékenység, hanem az olvasott szöveg jelentését az olvasó maga hozza létre meglevő tudása alapján. És még valami, ami nem mellékes: a szöveg

megértésének hatására módosul is az olvasó tudása. Csapó Benőtől idézi Tóth Beatrix a szövegértés, az értelmező szövegolvasás képességének a PISA-dokumentumban szereplő „definícióját”: „az írott szövegek megértésének, használatának, értékelésének képessége annak érdekében, hogy az egyén képes legyen céljai elérésére, tudásának fejlesztésére, a társadalmi életben való részvételre” (Csapó 2002, Tóth 2006: 458).

A tanulmány szerzője Tóth László munkája (Tóth 2002) alapján három szintjét különbözteti meg a nyelvi megértésnek: az explicit megértést (a közöltek szó szerinti felfogása), az implicit megértést (a rejtett jelentés kikövetkeztetése) és a kritikai megértést (az olvasottak értékelése). Mindehhez elsősorban nyelvi és háttértudásra van szükség a dekódolási művelet kellő gyorsaságú technikájához, de nem mellékesek egyéb összetevők sem: a figyelem fókuszálása, a rövid és hosszú távú memória, az összetett gondolkodási műveletek. A szövegértés mindhárom szintjének teljesítéséhez a szakirodalom a következő képességek fejlesztését tartja különösen fontosnak (vö. Tóth 2002: 461–466, további, nemzetközi szakirodalommal): szilárd olvasástechnika, a szókincs kellő ismerete, háttértudás (világismeret). A módszerek lényeges eleme az olvasás gyakoroltatása, a szövegértelmezési stratégiák elsajátíttatása, a stratégiák különböző tantárgyi kontextusba helyezése, a szöveg szerkezetének vizsgálata, a minél magasabb szintű gondolkodási folyamatokat kiváltó módszerek, változatos elemzési technikák, az együttműködésen alapuló munkaformák, a diákok választási lehetősége a szövegek, esetleg módszerek között, az egyéni adottságokhoz való igazodás, a körülmények értékelése.

A felsorolás valószínűleg nem teljes, így is kimerítő. Elemeihez csak néhány megjegyzést teszünk: a természetes módon szükséges képességek (szilárd olvasástechnika) mellett a szókincs kellő ismeretét és a háttértudást különválasztja a szerző. A kettő pedig nagyrészt ugyanannak a dolognak a két oldala: a háttértudás többek között fogalomismeretet jelent, a szókincs elemei a fogalmaknak nyelvi realizációi, megnevezései. Akár a világ egyes részeit ismertetjük meg a tanulókkal, akár a szókincs egyes elemeit értelmezzük, valójában ugyanazt tesszük. A lényeges csak az, hogy míg az elsőnek természetes módon van kontextusa, legyen a másodiknak is, mert különben nem lesz maradandó a tudás.

A szövegértés gyakorlásának, stratégiája elsajátításának módszere a szövegelemzés, illetve szövegértelmezés. Az iskolai szövegértelmezés többféle lehet, szerencsés esetben a szöveg egészéből indul ki. Általában része a strukturális tagolás, a fő gondolat(ok) megkeresése. A részleteket vizsgálatában többféle szempontra építhet: kereshet pl. ok-okozati összefüggést, hasonlóságot-különbséget, általánosítást-részletezést stb.). A tanórákon gyakran alkalmaznak a pedagógusok valamiféle algoritmizált stratégiát: egy kérdés- és feladatsort, amelynek megválaszolásával, ill. elvégzésével áttekinthetők lesznek az

olvasottak. Arató László egy ilyen lehetséges algoritmust mutat be tanulmányában: „Egy algoritmizált stratégia nagyjából ilyen lépésekből áll: 1. Tekintsd át előre a címet, a szövegtagolást! 2. Tegyél fel előzetes kérdéseket! 3. Foglald össze a bekezdéseket! 4. Tegyél fel a megértést ellenőrző kérdéseket! 5. Olvasd újra a szöveget az önellenőrző kérdések megválaszolása után! 6. Foglald össze az egész szöveg lényegét!” (Arató 2011, Tóth 2002). Az értelmzési stratégia hiányánál jobbnak tartja a szerző ezeket az algoritmusokat, de elégségesnek nem. A világszerte elterjedt, a szövegértelmzésre is érvényes uralkodó stratégiáról, miszerint: „annak a megtanítása a feladat, hogy tudjuk, mi az, amit nem tudunk, értünk, s azt honnan érthetjük meg, hogy tudáshiányunkat honnan s hogyan pótolhatjuk” (Arató 2011: 10) az a véleménye, hogy erősen formalizált, nagyon individualizált és az önkorrekcióra-önfejlesztésre épít, ráadásul mintha nem adna teret az életkorhoz és a körülményekhez igazodó, új szövegértés-fejlesztési stratégiáknak. A közoktatásban van tehát szövegértés-oktatás, ennek látszanak a távolabbi és közelebbi stratégiai körvonalai. Ha túlzottan igazodnak hozzá a pedagógusok, az túl általános, nem elég hatékony a gyakorlatban, az pedig, hogy képesek kidolgozni és alkalmazni ilyeneket az összes, akár tantárgyszervezési okokból adódó nehézség ellenére, a mindennapokban valószínűleg ritka.

A szövegértelmzés a felsőoktatásban

A felsőoktatásban van lehetőség a szövegértelmzésre, de nincs (vagy nagyon ritkán van) olyan kurzus, amelynek központi kérdése lenne a szövegmegközelítés, szövegértelmzés. Leginkább még a magyar szak számít kivételnek, itt ugyanis irodalom tárgyból az irodalmi szövegek értelmezésének elméleti alapjait és módszertanát is tanulják, az azonban már nem biztos, hogy elégséges mennyiségű gyakorlatuk lesz, mire végeznek, hiszen az elméleti és irodalomtörténeti tudásanyag sok időt lefoglal. A nyelvészetben belül mind a szövegtan, mind a stilsztika ad lehetőséget a szövegértés tanítására, de itt is inkább a sajátos szempontok szerinti elemzésre, mint a mély szövegértelmzésre van lehetőség az elméleti anyag tárgyalása mellett. A kommunikáció szakokon a BA-képzésben a kötelezően választható tárgyak között megjelenik azonban az „Értelmezésemélet és stíluselemzés” (EKF Eger) vagy a „Hermeneutikai szövegelemzés” (PPKE Piliscsaba), de csak itt.

Mi lenne a megoldás? Éppen az egri kommunikáció és médiatudomány szakon tartott szövegértelmzési óráim voltak azok, amelynek tapasztalatai arra ébresztettek rá, hogy hatékony módszernek látszik a szövegek csoportos, mély elemzése többféle cél eléréséhez: a) segít elmélyíteni az információáradatban általában felszínessé váló gondolkodást, b) segít kompenzálni az elhamarkodott, nem tényeken alapuló kritikai attitűdöt, c) segít kompenzálni a sokszor impresszív, szabad asszociációkon alapuló, a szövegtől elrugaszkodó, túlzottan egyéni, sokszor önző szempontú szöveginterpretálást. Ezek az eredmények

szorosan összefüggnek egymással, és végső soron mindegyik ugyanazt a célt szolgálja: **az önállóan és közösségben gondolkodó értelmiségivé nevelést.**

A hermeneutikai szemlélet és módszer

Filozófiai indokoltság

Egy filozófiai esszé, Fehér Mártának a Jelenkorban megjelent írása világosan levezeti, hogy miért van szükség ma (is) filozófiára, filozófiai gondolkodásra. (Fehér 1997, hozzá hasonlóan Tagai). Az ő gondolatmenetére is támaszkodva a következőképpen foglalható össze a válasz. A kultúrában kialakult racionális, emocionális, morális értékek helyett ma a mindennapi ember számára a média, a reklámok kínálnak és alakítanak ki (fogyasztói) „értékszemléletet”. Miközben ezt tényként kell elfogadnunk, nem fogadhatjuk el, hogy az általunk képzett értelmiség szemlélete is ugyanez legyen, hiszen akkor nem lesz, aki továbbadja azt, hogyan lehet megkísérelni a konzumidiotizmus nem kifejezetten humánus hatásának kiegyensúlyozását. A szinte öntudatlan, az önreflexió teljes hiányával élő, gondolkodni nem tudó, és erre rá sem érő, rohanó ember ugyanis már nem lehet önmaga, és legfőképpen nem lehet szabad a szónak a leginkább humán értelmében. „Ez igen veszélyes helyzet – az egész emberi életre nézve. Az információs dagály és a reflexív-meditatív apály korszakában élünk. Mintha egy élő szervezet csak táplálkozna, de emésztésre nem jut ideje.” (Fehér 1997: 34). Veszélyes tehát, mert az emberiség legfontosabb feladata az ősidőktől fogva a körülötte levő világban való tájékozódás. Ezt kezdetben a mítoszok szolgálták, később, racionálisan, a filozófia. A filozófia küldetése mindig az volt, hogy megóvjon attól, hogy a (természeti, társadalmi) környezetnek öntudatlanul játékszerévé váljunk. Ehhez pedig szükség van a reflektálásra, amelynek módszere a kérdezés. A kérdezés mindig a meglevő, szokásos értelmezések (világfragmentum-értelmezések) fellazítására, kitüntetett és abszolút voltak megkérdőjelezésére szolgál. Ezzel megnyitja az adottságokon túli lehetőségek felé az utat. A filozófia, a filozofikus gondolkodás ma már nem annyira a nagy metafizikai rendszerek, világmagyarázatok megalkotására törekszik, más a feladata: „A gondolkodás éberségét, a reflexió képességét kell őriznie az önző öntudatlansággal, önfeledtséggel szemben. Ez azért elengedhetetlen, hogy a globalizálódott föld, a világfalu ne essen szét mentálisan és morálisan is összeférhetetlen elemekre, amelyeket csupán az együtt-élés kényszere tart össze valamennyire. Mert – Hérakleitosz szavaival – »Az éberén lévőknek egy és közös a világuk, de az alvók mindegyike külön világba lép«” (Fehér 1997: 34).

A filozófiai irányzatok-módszerek közül a hermeneutika az, amely erre a mindig újraértelmezésre nemcsak elméleti alapokkal, hanem módszerekkel is szolgál. Nem csupán az elméletét lehet elsajátítani, hanem a módszereit is, ezért célravezetőbb pl. a filozófiaoktatás egyéb: elméleti vagy történeti formáinál (megjegyezzük: általában filozófiaoktatás sincs alapozó tárgyként, legfőljebb

egy szemeszter filozófiatörténet, amely szükséges, de nem elégséges a gondolkodásformáláshoz).

A hermeneutikai szövegértelmezés

A hermeneutika mint az értelmezéssel, illetve ennek elveivel, filozófiájával foglalkozó tudomány évezredes múltjával mára általában a megértés tudományává vált. A nem egyházhoz kötődő tudományágak közül (ott egzegézis: bibliamagyarázat) elsősorban az irodalomtudomány alkalmazza művészi szövegek megközelítésére. Az azonban, hogy a megértés tárgya (a szöveg) nyelvi produktum, és értelmezése a szöveget mint történeti „terméket” érinti, csak Schleiermacherrel (a 19. sz. eleje) került előtérbe. Olyan meghatározó gondolkodók alakították a filológiai-hermeneutikai szövegértelmezés elméletét, mint Heidegger (Lét és idő, 1927), aki a megértést, ill. értelmezést az emberi lét alapvető formáinak tartja, tehát kapcsolatba hozza az ontológiával, vagy mint Gadamer (Igazság és módszer 1960), aki szerint a szövegeken át közvetített hagyomány és a történelmen keresztül formálódó és működő tudat kapcsolatban van egymással, sőt „nyelvészeti” korszakában kijelenti, hogy: „A megérthető lét maga a nyelv.” (Gadamer 1984: 329). Ha ennek a mondatnak az állítását később többen kritizálták is, a hermeneutikának mindenképpen azt a nyelv felé való nyitását jelenti, amely hozzájárul a szövegek mint nyelvi jelekből álló egységek többretegű jelentésének feltárásához (szimbólumok, metaforák). Anélkül, hogy a hermeneutikai szövegértelmezés elméletét, illetve képviselőinek felfogását (pl. E. Auerbach, J. Derrida, E. D. Hirsch, P. de Man, R. E. Palmer, P. Ricoeur) tovább taglalnánk, az alábbiakban rátérünk az alkalmazandó módszerre (hermeneutikai alapú szövegelemzési és -alkotási programot dolgozott ki a magyar órára pl. (Gadamer 1984: 4–7).

Fabinyi Tibor az általa szerkesztett szöveggyűjtemény bevezető tanulmányában (Fabinyi 1998) a következő módon jellemzi a hermeneutikai (mű)értelmezést, tehát szövegértelmezést:

- a) Az értelmezett szöveg (elsősorban a lét kérdéseivel kapcsolatos műalkotások) értelmezés közben bekapcsolódnak a hagyomány áramkörébe. Ez nem annyira a hagyományok tételes ismeretét jelenti, hanem a szövegen keresztül a hagyományba való beleilleszkedést, az érintettséget.
- b) Nem a tartalom, a mondanivaló, a koncepció a fontos, hanem b') a szöveg nyelvének alapos **olvasása** (close reading/explication du text/egzegézis), b'') a nyelvi szint 'kibontása a benne levő képek/metaforák/szimbólumok **értelmezésével**, a releváns egységeknek a szövegen túli, a hagyomány szövegébe való behelyezésével, b''') majd a hagyomány kontextusával

feltöltött szemantikai egységeknek a szövegbe való **visszahelyezése**, és az értelmező **önmagára vonatkoztatása**.

- c) Az elemzés segít meglátni a mélyebb jelentést, a valóságra vonatkozó „titkot” úgy, hogy az értelmező már nem értelmez, hanem a szöveg értelmezi őt, hiszen a saját fogalmi közegében „teremti újra” a szöveget (Fabinyi 1998: 3–10).

A b) pontban felsorolt eljárások képezik tkp. azt a hermeneutikai kört, amely a régi hermeneutika szerint az alábbi három szakaszból áll: a subtilitas interpretandiból (megértés), az explicandiból (értelmezés) és az applicandiból (alkalmazás) áll (vö. Arató 2011 és Gadamer 1984 is). A modern értelemben vett filozófiai és irodalmi hermeneutika is ezeket a fázisokat differenciálja tovább, sokszor újabb, látszólag hermeneutikaidegen irodalmi-szövegértelmezési felfogások alapján (pl. strukturalizmus, szemiotika, narratológia stb., vö. Spira 1992: 314).

A Fabinyi-féle értelmezés alapján jól látszik a „szoros” olvasás, a mély értelmezés és az értelmezőben bekövetkező változás hármassága.

b') A szoros olvasás lehetővé teszi az elsődleges megértést, a szokásos felszínes olvasáshoz képest ugyanis határozottan nagyfokú koncentrációt igényel. Ha csak idáig jutnánk el, annak is lenne eredménye, hiszen a figyelem összpontosításának a kialakítása általában is elsőrendű feladata a gondolkodóvá nevelésnek. Akkor, amikor az (iskolán kívüli) életben egyidejűleg sok és sokféle információ éri a tanulókat/hallgatókat, önmagában is koncentrációs tréningnek számít, ha az órán egyetlen, nem nagy terjedelmű szöveggel kell (lehet) foglalkozniuk. Az a tapasztalatom, hogy az elemzési gyakorlatok kezdetén az olvasás fázisában a szükséges koncentráció még nemigen alakul ki, de több szöveg hasonló módszerű elemzésével egyre inkább képesek a hallgatók figyelmesen és értően olvasni. Ez az olvasási mód szinte kizárja a félreolvasást és az elhamarkodott értelmezést és kritikát is. Ez utóbbit azért említjük itt, bár a hermeneutikai körnek, egyes felfogások szerint, a kritika az utolsó stádiuma, az elsődleges értelmezés egyes hallgatók szerint mindjárt a kritika. A közoktatásban a szövegértés oktatásának keretében az egyik cél a kritikai gondolkodás kialakítása, tapasztalataim szerint a tanulók/hallgatók éppen kritizálni tudnak nagyon, már akkor is, amikor még nem is értik, amit kritizálnak. Nem a kritikai gondolkodás tehát az, amit fejlesztenünk kell, hanem az, hogy a megértésre fordítsunk nagyobb energiát, s ez után kritizáljunk majd, ha okunk van rá. A kritika az oktatásban az irodalmi művek esetében amúgy sem lehet fő szempont. A nem irodalmi szövegek esetében pedig a közbeszédben, a médiában úgyis az uralkodott el, hogy a megszólalás céljának sokszor nincs is más tartalma, csak a kritika. A felelőtlen kritizálás, a meg nem emésztett gondolatok (szándékoltt) félreértelmezésén alapuló kritizálást csökkenthetjük azzal, ha a tanulókat, hallgatókat a szöveg figyelmes olvasására készítjük.

b'') A nyelvi szint kibontása a benne levő képek/metaforák/szimbólumok értelmezésével és a releváns egységeknek a szövegen túli, **a hagyomány szövegébe való behelyezésével** elmélyíti a szöveg jelentésvilágát. Ez az elmélyítés a többjelentésűség lehetséges kibontását jelenti: a szokásos, a kézenfekvő jelentés mögötti további jelentésrétegét, jelentésrétegeket. A metaforák (a hermeneutikában inkább szimbólumok – de köztük a határ nem éles, bizonyos felfogások szerint lényegében nem is különböznek egymástól), a metaforikus beszéd elsősorban a műalkotásokra jellemző, a jelentésrétegződés feltárására ezeknél van valóban jó lehetőség. József Attila Két hexameter című kétsorosa (l. 1. melléklet) például nem tipikusan metaforikus vers, értelmezésekor azonban mégis nagy mélységekbe lehet eljutni pl. a *kiterít*nek szónak a hagyományba helyezésével, azzal, hogy a halottat régen *kiterítették*, ha 'fölravatalozták', sőt, korábban 'vízszintes helyre fektették, hogy a test felvegye a felravatalozáshoz szükséges formát' és ehhez kapcsoljuk az első ötlet adta értelmezést, azt, hogy 'lelőnek', ill. 'megölnek' (*kiterít-lelerít*). Egy esszészöveg (l. 2. melléklet) két releváns szemantikai egysége a „Nagy Borulás” és „A Nyugat, attól, hogy az egyik bokszoló kiesett a ringből, szintén »leeresztett«”. Megfejtésük nélkül a szöveg értelmezhetetlen. A mai fiatalok számára általában csak a szövegkörnyezet figyelmes olvasása és értelmezése után következtethető ki a „Nagy Borulás” ’a szocializmus bukása, a szocialista országokban a rendszerváltás’ jelentése, s csak ennek alapján látható, hogy a *bokszoló*, amelyik *kiesett a ringből*, csak a 'szocialista tábor' lehet. A mindössze húszéves hagyomány felismerése általában nehezebb dolog az ő számukra, mint a régebbi, mitikus, szakrális vagy művészeti hagyományé. Ez egyrészt természetes, hiszen a közelmúlt eseményeinek a hagyománnyá válásához idő kell, másrészt számukra a közelmúlt megtöri, megszakítja a hagyománymondás folyamatát, űrt képez szemléletükben, gátolja felnőttként gondolkodásukat. De ha még azt is felismerik, hogy mindkét szemantikai egység ironikus: a „Nagy Borulás” egy tehetetlen tárgynak szinte önsúlyától való földre kerülése (és ott nyilván darabjaira esése), valamint a hasonló mozgás képét felidéző sportmetafora: *az egyik bokszoló kiesett a ringből*, amely történelmi eseményre vonatkozóan deheroizálás. Vagy ha egy nem irodalmi, nem esszé-, hanem pl. egy sajtóban megjelent szövegben azt olvassa, hogy a jobb oldal *kisajátította a polgár* szót (l. 3. melléklet), és nem ír olyan szóról, amelyet a baloldal *sajátított ki*, egyértelmű a jobboldal iránti ellenszenve az újságírónak akkor is, ha ezt nem mondja ki, vagy éppen el nem kötelezettségét hangsúlyozza.

b''') **Az értelmezőben bekövetkező változás** természetesen változó mértékű lehet, de iránya mindig pozitív. A szöveg megértésének hatására módosul tudása, tegyük hozzá: nem csupán a tárgyi, hanem a gondolkodni tudása, a rendszerező, következtető képessége, kifejezőképessége stb., összességében látásmódjának differenciáltsága. Különösen így van ez, ha az értelmezés csoportmunkában történik: ilyenkor a személyenként különböző értelmezések

gazdagíthatják egymást, sőt, létrehozhatnak egy konszenzusos „hiperértelmezést”. Az órai viselkedésből, megnyilvánulásokból látszik, hogy a korábban ellentmondást nem tűrő hallgató a gyakorlatok során egyre türelmesebb lesz a többiek véleményével szemben, meggondoltabb saját véleménye megfogalmazásakor, kritikája tárgyyszerűbbé válik. A kevésbé nyitott hallgató a szöveg értelmezése közben ráébred, hogy az ő értelmezése is lehet érvényes, a többiek számára értékelhető, tehát önbizalmat merít a gyakorlatokból. Növekszik a figyelem, jobb lesz a koncentrációképesség, az egyéni és a kollektív tudatban őrzött tudás aktiválásával elmélyül a gondolkodás, a lényeg összetettségének látása, megnő a „sorok közt olvasás” képessége, akár „titok”, akár „hazugság” lappang ott. A szinte filozofikus elmélyedés képességével együtt a hallgató általában érzékenyebbé válik mentálisan és morálisan is.

A szövegértés-oktatás gyakorlatának és elméletének áttekintése, hatékonyságának kritikája, a szövegértelmezés-oktatás tartalmi és tantárgyi bővítésére, a felsőoktatásba, a pedagógusképzésbe való bevezetésére tett javaslatok mind a pedagógiai helyzet minőségi változását célozzák. Maga a pedagógiai helyzet is megértési feladat ugyanis, a pedagógus számára is. Annak a megértésére való törekvés, hogy az oktatás-nevelés folyamatát hogyan tudja valóban nyitott folyamattá tenni, a hallgatókat úgy bekapcsolni ebbe a folyamatba, hogy az számukra folytatható legyen. Orbán Gyöngyi pedagógusként, gondolkodóként és kutatóként ezt a következőképpen fogalmazza meg Gadamer (értelmezési) horizont fogalmát felhasználva: „»Horizontszerzésről«, a »horizont kiszélesedéséről« beszélhetünk minden olyan helyzetben, amikor valaminek a megértésére törekszünk. A »horizont kiszélesedése« nemcsak azt jelenti, hogy tágabb lesz a látókörünk, hogy nagyobb lesz a terület, amelyet egyetlen pillantással képesek vagyunk belátni; nem hasonlítható ahhoz az állapothoz, amelyben például a hegy csúcsán álló ember van, akinek most tágabb a horizontja, mint amilyen indulása pillanatában volt. A horizontszerzés: mozgás, történés. De nem térbeli és célirányos mozgás, mint a hegy csúcsa felé haladó emberé, hanem időbeli, ide-oda mozgás, mely nem egy elérhető célpont (a csúcs) felé tart, ahol meg kell majd állnia, hanem végtelen, örök mozgás. Ez a mozgás maga a megértés folyamata. Nem pusztá szemlélődés ez, mint a hegy kaptatójának valamelyik pontjáról körülnéző emberé, akinek a szemlélődésében elkülöníthető egymástól a megértő és a megértett, az alany és a tárgy, hanem: *a megértésre való törekvés története.*” (Orbán 2000: 1).

Irodalom

- Arató László 2011. Szövegértés-szövegalkotás a magyarórán.
www.freeweb.hu/.../szovegertes-szovegalkotas_a_magyaroran2.rtf, 2011.
06. 17.
- Csapó Benő 2002. A tudás és a kompetenciák. OKI-konferencia: *A tanulás fejlesztése*. 65–74. <http://www.oki.hu>
- Fabinyi Tibor 1998. A hermeneutika tudománya és művészete. In: Fabinyi Tibor (szerk.): *A hermeneutika elmélete*. JATE Kiadó, Szeged. 9–14.
- Fehér Márta 1997. Szükség van-e filozófiára? *Jelenkor* 12: 33–35.
- Gadamer, Hans-Georg 1984. *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlat*. Ford.: Bonyhai Gábor. Gondolat, Budapest.
- Orbán Gyöngyi 2000. *Háttérelvezések*. KOMP-PRESS Korunk Baráti Társaság, Kolozsvár
- Spira Veronika 1992. Szilágyi Domokos Héjjasfalva felé című költeményének hermeneutikai értelmezése. *Irodalomtörténet* 2: 313–327.
- Tagai Imre: A filozófia ma.
www.kodolanyi.hu/szabadpart/szam4/tnt/tagai3.htm
- Tóth Beatrix 2006. A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr* 130/4: 457–469.
- Tóth László 2002. *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Mellékletek

1. melléklet

József Attila: Két hexameter

Mért legyek én tisztességes? *Kiterítenek* úgyis!
Mért ne legyek tisztességes! *Kiterítenek* úgyis.
(1936. november–december)

2. melléklet

Tornai József: Néhány összetett és tömondat Csoóri Sándorról (részlet)

Ami a „*Nagy Borulás*” után következett, Csoórinak éppúgy csalódást okozott, mint nekem. Neki, aki igen nagy szerepet vállalt az első kormánytagok kiválasztásában, nyilván nagyobb, fájdalmasabbat, véglegesebbet. Én nyugati tapasztalataim alapján tudtam, hogy az ottani jóléti társadalmakban (Európában és Amerikában egyaránt) az irodalom, s főleg a költészet háttérbe szorul. Ahogy

egyik Glasgow-ban tartott nemzetközi kulturális találkozón mondtam: ez már a zsurnalizmus kora lesz, nem a művészeté, a gondolkodásé. Amikor azt olvastam amerikai lapokban: „Le az elitkultúrával, éljen a szórakoztatóipar!” – már nem is lepődtem meg. A Nyugat, attól, hogy *az egyik bokszoló kiesett a ringből*, szintén „leeresztett”. A 70-es évektől kezdve – ma már tisztán látjuk – a kommersz lépésről lépésre, majd rohamléptekben lesöpörte az igazi művészetet, filozófiát, irodalmat, amiért eddig dolgoztunk. Ebben a folyamatban a legnagyobb rombolást az amerikai szemétfilmek végzik el.

Csoóri – nagyon helyes – követelése az, hogy vissza kell állítani az irodalom presztízsét. Nekünk, költőknek, íróknak nem szabad tudomásul vennünk a tömegfogyasztásra irányuló kiadói és terjesztési világimpériumot. Vannak kiadók – Magyarországon is –, amelyek rendszeresen foglalkoztatnak számos profi krimiíró. Én meg fizethetem a költségeket, ha – mondjuk – az újabb Baudelaire-fordításomat szeretném a kirakatban látni. Csakhogy: lehet-e még a civilizáció jelenlegi, egyre háborúsabbá váló állapotában ellentámadásba lendülni? Ez az én kérdésem. Ilyesmikről beszélgetünk régi-régi barátommal. Ó szép jelen! De ez a mi kapcsolatunk ereje: bensőséges vita és szeretet, figyelem egymás iránt.

(Tornai József: A szabadgondolkodó. Gondolat Kiadó, Budapest, 2009.)

3. melléklet

Buza Péter: A jó király és a szemétdombok

[...]

A kerületek élére előjárókat nevezne ki, akik persze az ő, a (fő)polgármester beosztottjai. Vannak helyben választott tanácsadó (képviselő) testületei is a városrészeknek, de nem pártlistán kerülnek be a helyi parlamentbe. A helyben s csak ott fontos, a szűkebb közösségnek már-már a személyes ügyeiben lobbiznak és döntenek - no meg dolgoznak - folytonos kontaktusban a választóikkal. Kapnak ehhez eszközöket. Nevezzük a formációt, ha akarjuk, akár önkormányzatnak.

Ezekben a választói körökben vannak erős polgári körök is, de nem ám úgy, ahogy egy ideje az a párt gondolja, amely párt eszközévé egyszerűsítette, *kisajátította* nem csak a polgár szót, de a kokárdát vagy a nemzeti lobogót is [...]. [...]

(http://bfl.archivportal.hu/id-797-buza_peter_jo_kiraly_es_szemetdombok.html2011.július 8.)

Domonkosi Ágnes

A stílus kérdése a szociolingvisztikában*

1. A nyelvi stílus jelenségének átfogó leírásához szükségesnek látszik a stílussal összefüggő társas tényezők feltárása, és a verbális interakció dinamizmusának és benne a stílus szerepének megragadása is. Dolgozatom célja annak áttekintése, hogy a stílus szociolingvisztikai kiindulópontú értelmezései hogyan érvényesülnek a nyelvi variabilitás és a stílus leírásában és magyarázatában.

A dolgozat eredeti szándéka a szociolingvisztikában megjelenő stílusértelmezések vázlatos, a főbb irányokra koncentrálnó bemutatása volt, ugyanis munkámnak a stíluskutató csoportban való megvitatása idején a magyar szakirodalomban meglehetősen szűkösnek bizonyult a stílus szociolingvisztikai megközelítésével való számvetés. Ezt a hiányt azonban időközben több, részben szintén a stíluskutató csoporthoz kötődő munka is enyhítette (Bartha–Hámori 2010, Simon 2012). Bartha és Hámori dolgozatának gyakorlati célkitűzése néhány magyar diskurzusrészlet interakcionális stilisztikai elemzése, és ennek megalapozásaként tömören bemutatják a szociolingvisztikai stíluskutatás történetét, részletesebben tárgyalva az ún. interakcionális irányzat kutatásait és hátterét; Simon munkája elsősorban tudománytörténeti irányultságú, meghatározó célja azonban, hogy „mindazt, amit a társasnyelvészet mond, végül összefüggésbe hozhassuk a funkcionális szemléletű nyelvészettel” (2012: 20). A fogalomtörténet tárgyalása miatt dolgozatom számos ponton érintkezik és párhuzamokat mutat ezekkel a tanulmányokkal, másrészt tekintettel a későbbi megjelenésre igyekszik egyes pontokon diskurzusba lépni ezekkel a szövegekkel, és egyaránt érvényesítve a szociolingvisztika és a stilisztika szempontjait (vö. Tolcsvai Nagy 2012: 21) reflektálni egyes meglátásaikra.

2. A szociolingvisztikai variáció értelmezésében általában három különböző komponenst érvényesítenek: a nyelvi, azaz belső, a társas, azaz beszélők közötti és a stilisztikai, azaz beszélőn belüli összetevőket (vö. Bell 1984: 145; Finegan–Biber 1994: 316, Eckert–Rickford 2001: 1–2). Ennek ellenére a stílus fogalma a labovi kezdeteket követően sokáig nem volt az empirikus kutatások fókuszában, azok elsősorban a nyelvi és a társas tényezők összefüggéseire koncentráltak. Ezzel együtt az elmúlt évtizedekben a stílus és a stílusváltás értelmezéséről számos megközelítés született a szociolingvisztikában, melyeknek célja

* A tanulmány a 81315 sz., Kognitív stilisztikai kutatás című OTKA-pályázat keretében készült.

valamiképpen a stílus magyarázata, azaz annak értelmezése, hogy a nyelvhasználók különböző helyzetekben másképpen beszélnek, sőt hogy még egy beszélgetésen belül is eltérések, váltások lehetnek a nyelvi eszközök használatának mikéntjében.

A szociolingvisztikában a stílus fogalma tehát mint a beszélőn belüli változatosság sajátossága jelent meg, azaz ez a tudományterület kezdetben nagyon szűk perspektívában közelítette meg a fogalmat. Ez az értelmezési keret az egyes felfogásokban és kutatásokban fokozatosan és alakult átértékelődött, s bár az alkalmazott stílusfogalmak nem mondanak ellent egymásnak, és nem zárják ki egymást kölcsönösen (Eckert-Rickford 2001: 5), és a kérdés tudománytörténetét tárgyaló munkák egységesen a labovi kezdetekhez nyúlnak vissza, mint gyökerekhez, ahogy Auer is utal rá, a mai interakcionális, dinamikus stílus kutatások egészen más alapelveket követnek, mint amelyek Labov lineáris stílusdimenzióit jellemzik (2007:11).

A stílus jelenségének szociolingvisztikai tanulmányozásában tehát több irányvonal különíthető el, a különböző felfogásokat többféleképpen is szokás csoportosítani. A nyelv és a társadalmi valóság viszonyának eltérő felfogása alapján alapvetően elkülöníthető egy variacionalista-objektivist, illetve egy társas konstruktivist-interakcionista irány (Bartha-Hámori 2010: 299). Eckert és Rickford pedig például – az általuk szerkesztett stílust tárgyaló tanulmánykötet előszavában – a stílus antropológiai megközelítéseit, a beszédre fordított figyelemre épülő értelmezéseket, a hallgatóságtervezés és önazonosítás elméleteit, illetve a funkcionálisan motivált szituatív variációs felfogásokat különítik el (2001: 6–18).

Dolgozatomban négy csoportot látok célszerűnek elkülöníteni a stílusfogalom történetét és vizsgálatának főbb szempontjait, illetve az említett csoportosításokat is figyelembe véve: (1) egyrészt a labovi értelmezést és a belőle kifejlődő variációs megközelítéseket, (2) másrészt a beszédalkalmazkodás elméletével összefüggő felfogásokat, (3) harmadrészt a Halliday-féle funkcionális nyelvészeti értelmezésre támaszkodó elképzeléseket, (4) emellett pedig legújabban kirajzolódni látszik egy olyan irány is, amelyet interakcionális megközelítésnek nevezhetünk, és amelyben erőteljesen érvényesül a pragmatika és a társalgáselemzés megtermékenyítő hatása (Coupland 2007, Auer 2007), és amely arra a kiindulópontra épül, hogy az identitások és a társas jelentések az interakcióban, nyelvileg, alapvetően a stílus révén dolgozódnak ki (vö. Bartha-Hámori 2010: 301–305).

2.1. A nyelvi változatosságot és a folyamatban lévő változásokat fő vizsgálati területnek tekintő labovi kvantitatív paradigma (vö. például Labov 1966, 1972, 2001) stílusértelmezése szerint a beszédre fordított figyelem mértéke és a helyzet kötöttebb (formális) vagy kötetlenebb (informális) volta szoros összefüggést mutat a stilisztikai változatosság szintjeivel. A beszélők stílusának változása a beszédre fordított figyelem mértéke alapján, meghatározott nyelvi

jegyek előfordulása révén mérhető: az egyes kontextusok függvényében a beszéd formalitásának különböző szintjeit lehet megfigyelni, amelyek a gondos beszédűtől az informális, oldott beszédig kontextuális stílusokba rendeződve kontinuumot alkotnak. Labov szerint tehát a figyelem az a kognitív mechanizmus, amely összekapcsolja a szociális tényezőket a nyelvi tényezőkkel. A figyelem mértéke feltételezése szerint korrelál a stílussal, csökkenése és növekedése egyaránt stílusváltást eredményez. A figyelem csökkenésének ebben az értelmezésben azért van kiemeltebb szerepe, mert kutatásának gyakorlati célja a figyelem csökkentése, ugyanis feltételezése szerint így közelít a beszélő a leginkább a saját vernakulárisához, és pl. a nyelvi változások ezekben a változatokban ragadhatók meg leginkább. Ennek értelmében Labovnál a stílus válasz a beszédhelyzetre, reaktív jelenség, azaz a figyelem mértéke a beszédhelyzet függvénye.

A labovi felfogás egyik legfőbb jellemzője, hogy a társadalmi és nyelvi változatosságot egymással összefüggő rétegződésként képzelel el, azaz lineáris skálák révén igyekszik kezelni a nyelvi és a társadalmi változatosságot egyaránt. A variációs szociolingvisztikai eredményei kritikára adhatnak okot azért is, mert a méréseikben meghatározó erővel érvényesített sztenderd-nemstenderd szembeállítás alkalmatlan a nyelv változatosságának leírására. Rendszerszerű különbségek lehetnek ugyanis aközött, hogy a beszélők egyes csoportjai hogyan ítélik meg bizonyos, a kutatásban egyszerűen sztenderdnek vagy nem sztenderdnek ítélt változatokat.

A labovi stílusfogalom ellentmondásai meglátásom szerint arra vezethetők vissza, hogy eredetileg a stílust a méréseit kiegészítő segédfogalomként határozza meg, nem pedig általános érvényű fogalomként, vagyis „a stílus nem más, mint technikai eszköz a jelenségek interpretációja során” (Simon: 2012: 23). Érzékelve ugyanis azt, hogy az interjúszituáción belül változik az egyéni stílus, kereste azt a változót, amely ezeket a módosulásokat irányítja. Egy későbbi tanulmányában a stílusfogalmának kritikáira reagálva maga is kifejti, hogy ez nem tekintendő a stílusvariabilitás általános elméletének, nem átfogó leírása a stílusváltás keletkezésének és működésének, hanem inkább az interjú szituációjában megfigyelhető beszélőn belüli variabilitás kezelésének módja. Sőt tesz egy olyan értelmű megjegyzést is, hogy a „gondozott” stílus és az „oldott” stílus olyan alműfajok, amelyeket a szociolingvisztikai interjú szituációja megenged. Megfigyelései szerint ugyanis az interjúkészítő beszédét közvetlenül követő szöveg általában gondozott, amikor az adatközlő személyes narratívába kezd, akkor hétköznapivá válik, a nyelvről való beszéd, vagyis a metanyelvi diskurzus általában gondozott, amikor pedig gyerekek kerülnek szóba, akkor a stílus hétköznapivá válik. Labov szerint ez a jelenség megerősíti a gondozott és az oldott stílus létét, és ennek fényében a „regiszter a szociolingvisztikai viselkedés dinamikus összetevője” (2001: 108).

A labovi kutatásokkal csaknem egy időben a nem szociolingvisztikai indíttatású nyelvészeti stilisztika a strukturalizmus elméleti keretében (pl. Sebeok 1960) érdekeltté vált a szövegek minden formájának vizsgálatában, a beszéltben és az írottban egyaránt, elkülönülve a szépirodalmi stilisztika területétől. Ez a stilisztika taxonómiákon nyugodott, a nyelvi eszközök, szintek és funkciók listáin. A formalizáltság szintjei szerint pl. merev, formális, tárgyaló, hétköznapi, bizalmas stílusokat különböztetett meg. Ez a skála a beszélők közötti bizalmasság fokának intuícióján alapult: a formalitás lineáris skálája, a formalitás szintje szabja meg a beszélő választását. Miként Coupland is felhívja rá a figyelmet, ez a megközelítés láthatóan összhangban van azzal, ahogy Labov operacionalizálta a stílus fogalmát. Ez azért nem meglepő, mert maga a variációs szociolingvisztika is ugyanabban a strukturalizmustól átítatott intellektuális légkörben született meg, mint ezek a taxonomikus stílusjellemzések (vö. Coupland 2007: 10).

A variációs szociolingvisztikai felfogás a későbbiekben is nagyon egyértelműnek látja a társadalmi struktúra jelenségét: nem, életkor, társadalmi osztály (Chambers 2004: 349), Trudgillnál ezek a tényezők kibővülnek a társas kontextussal (2004: 373). Chambers szerint például az utóbbi évtizedek legproduktívabb szociolingvisztikai eredményei a nyelvi változók társas értékének meghatározásából eredtek (2004: 3). Chambers egyértelmű indexikus kapcsolatot feltételez a nyelvi változó és a társas jelentés között; másrészt a társas jelentést egyértelmű osztálykategóriákhoz és csoporttagsághoz köti. Emblemikus viszonyt feltételez a standard beszédmód és a művelt, középosztálybeli beszélő között, bár ugyanebben a munkájában később azt mondja, hogy nem egyszerűen egy-egy nyelvi változó meglétének vagy hiányának van társas szignifikanciája, hanem az előfordulási gyakoriságának.

A stílusfogalom egyre többdimenzióssá válása során a Labov-féle stílusfogalomnak Rampton révén még olyan értelmezése is született, amely felfedezni látszik ebben az elképzelésben a dinamikus identitás- és kontextusalkotás felfogásának előzményeit: szerinte ugyanis elméleti szinten felszabadító hatású, ha a társadalmi osztály képzetét úgy fogjuk fel, hogy bizonyos formák használata révén bármelyik egyéni beszélő megvalósíthat egy-egy társadalmi csoportra jellemző nyelvi sajátosságokat (2006: 229). Valójában azonban a labovi elképzelésben, nincs meg az a dinamizmus, mely szerint beszélő a stílusváltás révén stilizálhatja magának társadalmi osztályt. A labovi eredmények inkább egy olyan általános társadalmi mintázatot mutatnak, mely szerint azok a beszélők, akik ügyelnek a beszédükre, a központi norma irányába mutatnak stílusváltást (vö. Coupland 2007: 39).

A magyar szociolingvisztikai kutatásokban a stílust tekintve elsősorban, sőt hosszú ideig kizárólagosan a labovi felfogás kapott szerepet. A Budapest Szociolingvisztikai Interjú megtervezése során a klasszikus labovi kiindulópont következtében arra törekedtek, hogy a különböző feladattípusok különböző

stílusváltozatokat váltsanak ki. Kilenc feladattípushoz kapcsolt hat „stílusváltozatban”, különböző típusú, feladatonként eltérő, ám nagyobb odafigyelést igénylő tesztekben (szólisták, szövegek felolvasása, elicitációs tesztek stb.), valamint bizonyos, az alapnyelvet, a vernakulárist is előhívni szándékozó társalgási modulokat is tartalmazó társalgási részben rögzítették az adatközlők beszédét (Kontra 1990).

2.2. Az 1970-80-as években két olyan elmélet is megjelent, amelyek nagyrészt átvették a beszédre fordított figyelem paradigmájának a helyét, és amelyekben a hallgatóság szerepe kapott hangsúlyt: egyrészt a Giles-féle alkalmazkodási elmélet, másrészt a belli hallgatóságra tervezés koncepciója. A két elképzelés közös vonása, hogy a beszélő a beszédét, annak stílusát hallgatóság figyelembevételével tervezi meg, ahhoz igazítja. Coupland rámutat arra, hogy a korai szociolingvisztikában a regiszterek rendszerezésében több stílusbeli változatot szintén az alapján neveztek meg, hogy kihez szólt: *babytalk*, *foreigner talk*, *elderspeech* (2007: 57). Giles elméletének megszületéséhez hozzájárult a társalgáselemzés 70-es évekbeli megerősödése is, amelynek egyik alapfoglata, hogy a társalgásokat relacionálisan szükséges elemezni, és amelynek révén olyan fogalmak jelennek meg, mint a „jelentések megosztása” vagy a „megértés kölcsönössége”.

2.2.1. Giles beszédalkalmazkodási elmélete még a hetvenes években született (1971, 1973), értelmezésében szociálpszichológusként figyelembe vette azokat a motivációkat is, amelyek szerepet játszhatnak abban, hogy a beszélők módosítják a beszédmódjukat. Az alkalmazkodás motivációi véleménye szerint két fő csoportba sorolhatók be: az egyik a társas vonzóság keresése, a másik a kommunikatív hatékonyság keresése. A beszélő az elfogadás érdekében közelíthet a beszédpartnere beszédmódjához, illetve az intimitás csökkentése érdekében távolodhat is tőle. Ez az elmélet tehát nem az egyes nyelvi jelenségekhez társított szociális jelentésre koncentrál, hanem a beszélő és a hallgató közötti különbségre vagy hasonlóságra. Ebben az elméleti keretben a stílusváltások és stilisztikai különbségek értékelése perceptuálisan történt, igazodva ahhoz a feltételezéshez, hogy az, ahogy az emberek érzékelik a kommunikációs stílust, fontosabb annál, mint amilyenek annak a stílusváltozatnak az objektív jellemzői (vö. Coupland 2007: 62).

2.2.2. A belli koncepció egyik legjellegzőbb vonása, hogy kapcsolatba hozza egymással a társas és stiláris variabilitást: „Az egy beszélő beszédén belüli, a stílus dimenziójában való variálódás levezethető abból a variálódásból, amely a beszélők között működik a társas dimenzióban, és vissza is tükrözi azt” (1984: 151),

Bell szerint a témával és a körülményekkel összefüggő stílusváltások is a hallgatóság tipikus tagjainak ezekkel a tényezőkkel való viszonyában történik, tehát a stílus jelensége ebben az értelmezésben is elsősorban válasz jellegű, mintegy válasz a hallgatóságra. Tehát Labovhoz hasonlóan Bell is reaktív

tartja a stílust, de annak változásait nem az önmonitorozással, hanem a beszédpartnerek figyelembe vételével magyarázza. A lényegi különbség ellenére úgy tűnik, hogy a korai, a labovi szemléleten nyugvó stílusvizsgálatok eredményeinek jelentős részét Bell stíluselméletével is magyarázni lehet (Milroy–Gordon 2003: 205)

A hallgatóságtervezés koncepciója a stílust mint a hallgatóságra adott választ képzei el, de az elmélet mégis kitör ebből a determinisztikus jellegű keretből a kezdeményező jellegű stílusváltás jelenségének feltételezése révén. Ilyen kezdeményező stílusváltás akkor jön létre, ha a beszélő nem a hallgatósághoz, hanem egy akár jelen sem lévő személyhez, csoporthoz, ún. referenciacsoporthoz igazítja a beszédmódját. A stílus ilyen értelmezése előre mutat, a stílus identitásjelző szerepét érvényesítő megközelítések felé, ugyanis a stílus alkalmasnak tűnik egy jelen nem lévő csoporttal való azonosság kifejezésére is (vö. Coupland 2007: 61).

2.3. A stílusnak a szituációtól, a használatától függő változatoként való értelmezése a Halliday-féle regiszter fogalmára vezethető vissza. Funkcionális nyelvészeti modelljében a stílus kiemelkedett a nyelvészeti elméletekben betöltött marginális szerepéből, és szerepet kapott a nyelvi szerveződésben. A regiszter vagy stílus a Halliday-féle koncepcióban nyelvi választások olyan szerveződése, amely figyelembe veszi a kommunikatív célokat és körülményeket. Szerinte nincs olyan területe a nyelvnek, amelyen a stílus ne lenne jelen (1971: 63). Coupland szerint Halliday elméletének előremutató eleme, hogy ellenáll a mit és a hogyan közötti – a stílus értelmezését sokáig meghatározó – megkülönböztetésnek, ugyanis azt mondja, hogy a regiszter jelensége legalább annyira jelenti a nyelvhasználatban a mit kérdését, mit a hogyanét (2007: 13).

Eckert és Rickford (2001) a Halliday-féle hagyomány folytatásának látják Biber és Finegan munkásságát. Náluk a stílus mint funkcionálisan motivált szituációtól függő változó jelenik meg, a stílusokat interakciós helyzetekhez kötik (Finegan–Biber 1989). Értelmezésük szerint a stílárius regiszterek közötti különbségek nagy része funkcionális, a társadalmi osztályok közötti nyelvhasználati különbségek pedig abból vezethetők le, hogy eltérő módon férnek hozzá és van szükségük a különböző kidolgozottságú regiszterekhez (2001: 244–253). Tehát az eltérő társadalmi csoportok eltérő nyelvhasználata azzal magyarázható, hogy más célokra használják a nyelvet. Elképzelésüket szembeállítják Bellével, amelyben a stílárius változatosság tűnik levezethetőnek az osztály-alapú változatosságból. Munkáik módszertani sajátossága a regiszterek közötti különbségek korpusz alapú kvantifikálása.

2.4. Schilling-Estes a stilisztikai változatosság megközelítéseit összefoglaló munkájában (2004) a hallgatóságtervezés mellett megkülönbözteti a beszélőtervezés elméleteit. Coupland már 1980-as munkájában a beszélő szerepét emeli ki, a stilisztikai variációt mint az egyén dinamikus

reprezentációját szemléli. Ebből adódóan nem egyszerűen az egyes változók kumulatív használatára összpontosít, hanem arra, hogy a használat milyen stratégiába épül bele. Szerepet kap a beszélők stíluspercepciójának kérdése is, azaz az, hogy maguk a beszélők mit érzékelnek stílustényezőként.

Coupland úgy látja, hogy Schilling-Estes alapvető megkülönböztetése (*audience design/speaker design*) meghatározó, de ő a saját munkáiban mégis igyekszik kerülni a beszélőtervezés terminust, mert ha a stílust mint az alakuló kontextusban zajló társas jelentések képzését értelmezzük, akkor abba elkerülhetetlenül belevonódik a beszélő identitása és a hallgató szerepe is (2007: 80).

A szociolingvisztikában tehát akkortól válik a stílus valóban központi fogalommá, amint a társas jelentéssel kezdenek el foglalkozni (Tannen 1993, Eckert 2000; Moore 2003). A harmadik generációs szociolingvisták szerint a stílus egyes sajátosságok társas jelentéssel bíró csoportosulása, a különböző nyelvi szinteken. Ebben a megközelítésben a stílus az identitások, a szituációk és a szimbolikus források (amelyek lehetnek nyelvi és nem nyelvi is) kapcsolatából jön létre. Podesva interakcionális értelmezése (2008) szerint például a nyelvi stílus több forrásból meríti jelentését: egyrészt az alkotó nyelvi eszközök szociális jelentésének összességéből, másrészt a más nyelvi stílusoktól való különbségeiből, harmadrészt a sajátos interakciós helyzetekben való előfordulásból, emellett pedig szerepe van az adott stílushoz az idők folyamán kapcsolt jelentések is.

Ezekben az értelmezésekben a stílusváltás nem reaktív, hanem proaktív jelenség. A beszélők úgy válogatnak a rendelkezésükre álló stílusokból, hogy kifejezzék identifikációjukat, akár tőlük társadalmilag vagy földrajzilag távol levőkkel is. Eckert a stílust központi szociolingvisztikai jelenségnek tartja, szerinte a stílus a nyelvi eszközök csoportosulása, illetve ezeknek a csoportoknak társas jelentésekhez való kapcsolódása (2001: 123). Detroiti fiatalok különböző csoportjainak etnográfiai leírása során rámutat, hogy ezek a csoportok hogyan dolgoznak ki és tartanak fenn olyan öltözködési, tevékenységi és beszédbeli stílusokat, amelyek egyrészt meghatározzák őket, másrészt elválasztják más közösségektől. Szerinte az egyéni és a csoportidentitás is folyamatos alkotás, folyamatos változás (2000: 43). Értelmezésében a variáció nem egyszerűen igazodik egy már kész társas jelentéshez, hanem maga is azon eszközök egyike, amelyek létrehozzák ezt a jelentést.

Bartha és Hámori (2010) részletesen bemutatják ennek az irányzatnak a hátterét és főbb kutatási irányait, és a magyar szociolingvisztikában úttörő módon interakcionális stíluselemzésre is vállalkoznak, a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú egyes interjúrészletei alapján. Elemzésükben a stílus változásai a témához viszonyuló interakciós és önmegjelenítő stratégia változásaiként jelenik meg. Sajátos módszertani kérdéseket vethet fel értelmezésüket tekintve az, hogy a labovi módszertan alapján gyűjtött

beszélgetések alapján igyekeznek tetten érni az identitás dinamikus alakítását. Miként tanulmányukban utalnak is rá, nem tipikus beszédsszituációk elemzéséről van tehát szó, ennek ellenére az elemzés különböző elkülöníthető és nyelvtanilag jól jellemezhető stratégiákat ismer fel, bizonyítva, hogy még az ilyen speciális helyzetekben rögzített szövegek interpretálása is lehet a stílus szempontjából tanulságos (vö. Schilling-Estes 2008). Ezzel együtt véleményem szerint érdemes lenne hasonló szövegek értelmezése során még alaposabban számot vetni a helyzettel, például nem csak az interjúalanyok, hanem a terepmunkások tipikus stratégiáira, illetve a dinamikus kontextusalakítás értelmében a két folyamat összjátékára is figyelni. Az interjúhelyzet szokatlansága, begyakorlatlansága ugyanakkor megnehezíti a gyakorlatközösség fogalmának alkalmazását is, amely az interakcionális elemzésekben a közösségek tipikus társas interációit, nyelvi működéseit értelmezve kiemelt szerepet kap (vö. Eckert–McConnell-Ginet 1992, Eckert 2000, Bucholtz 2001).

3. A stílus fogalmának árnyalódása, többdimenzióssá válása során több tekintetben sikerült eltávolodni attól az elképzeléstől, mely szerint a stílus pusztán a formalitás fokával lenne összefüggésben. Ezért a stílus szociolingvisztikai értelmezésével számot vetve a főbb irányzatok felvázolásán túl célszerűnek látszik kiemelni néhány olyan alapfogalmat is, amely – változó, alakuló jelentéssel – szerepet kap ezekben az értelmezésekben, és termékeny lehet a stílus általános leírásában is.

3.1. Bahtyinra visszavezethetően megjelenik a stílus szociolingvisztikai értelmezésében *genre* (beszédműfaj) fogalma is (Baktin 1986). A műfaj értelmezhető mint kulturálisan felismert mintázatú beszédmód vagy mint strukturált kognitív keret a diskurzusba való kapcsolódáshoz. Legegyértelműbb esetei az intézményesített kommunikatív műfajok, mint a politikai beszéd, előadás, mérkőzés utáni sportinterjú. A nyelvi szocializáció folyamata részben ezeknek az intézményesített műfajoknak az elsajátítása. A műfaj fogalma és a stílus néhány alapvető ponton kapcsolódik – a műfaj fogalma feltétlenül interakcionális, csak az interakcióban értelmezhető fogalom, mert meghatároz társas pozíciókat, szerepeket és résztvevőket. A Coupland által leírt stilizálás jelensége (2007) része a diszkurzív műfajalkotás folyamatának, és része a műfajtörésnek is: a stilizálás képes újraformálni a hagyományos beszédformákat, és azt, hogy a beszélők hogyan kívánnak részt venni bennük.

3.2. A stilizálás, stílusalakítás fogalmában felismerhető az interakció és a kontextus szerepének erőteljes érvényesítése is. Coupland felfogása szerint például az identitások a társas interakcióban konstruálódnak, a beszélők többszörös keretezést hajtanak végre: szociokulturális keretezés, műfaji keretezés (2007: 111–115).

A szociolingvisztikában Gumperz teremtette meg a kontextus aktív alakításának nézetét az ún. kontextuális utasítások vagy kontextuális jelölők fogalmának bevezetése révén (1983: 132–150). Szerinte ezek a kontextuális

utasítások kapcsolatot teremtenek a felszíni stílusjegyek, illetve aközött, hogy miképpen kell érteni a beszéd tartalmát. Emellett az ejtismód, az intonáció jellemzői következtetésekhez vezethetnek a beszélő szociokulturális hátterével, kommunikatív kompetenciájával kapcsolatban. Gumperz ezt a folyamatot konverzációs következtetésnek nevezi, ezek a társas attribúciók pedig hozzájárulhatnak a sztereotípiák kialakulásához is.

A társas kontextus tehát mindenképpen fontos a nyelvi stílus elemzésében, de az egyes felfogások eltérően értelmezik magát a társas kontextus jelenségét is. A megközelítések közötti legfőbb különbség abban van, hogy előre meghatározottnak veszik-e a kontextust, amelyhez igazodik a stílusváltozat, vagy pedig megfordítják ezt a viszonyt. A stílus és a kontextus között feltételezett dialogikus, dinamikus viszony lehet ennek a feloldása. A kontextus részben diszkurzív műveletek eredménye – a variációs szociolingvisztika részben a kontextus merev elképzelése miatt akadt meg, az antropológiai nyelvészet és a társalgáselemzés viszont ösztönzőleg hat a szociolingvisztikára ezen a területen. Ebben az értelmezésben nem a stílusnak a kontextusban betöltött szerepéről kell beszélni, hanem kontextualizációról, ugyanis a stílus legalább annyira megteremti a kontextust, mint amennyire igazodik hozzá.

A couplandi stilizálásfogalom kiküszöböli a variációs szociolingvisztikának azt a módszertani problémáját, hogy valós, autentikus adatokhoz kell jutni. A stilizálás tekintetében ugyanis azt mondhatjuk, hogy az is társas jelentést hoz létre, ha a beszélők parodizálják önmagukat vagy úgy tesznek, mintha valaki mások lennének. A szociolingvisztikai változók forrásokat teremtenek a beszélőnek ahhoz, hogy különböző módokon jelenítsék meg identitásukat; vagyis stratégiai lehetőségeket teremtenek arra, hogy a társalgásban hogyan alkothatják meg az identitásukat (Coupland 2007). Ha ugyanis a társas módon kontextualizált beszédből indulunk ki, akkor nem beszélhetünk a legjobb adat, a legautentikusabb adat fogalmáról, a stílus társas jelentésének feltárásához fontosabb a szociális kontextus etnográfiai megértése. Andersen például kimutatta, hogy legkésőbb 4 éves korban, a gyerekek szerepjátékaiban már megjelenik a stílusváltás képessége (1990).

3.3. A stílusok alkalmazásának kérdéséhez tartozik a szociolingvisztikán belül a beszédrepertoár fogalma is: a beszédrepertoár úgy képzelhető el, mint egy ruhatár (Coupland 2007: 82), amelyből a beszélő az aktuális helyzetnek megfelelően választ magának ruhát, azaz beszédmódot. Hymes szerint a beszélők választanak a stílusok közül, és ennek a választásnak társas jelentése van (1974: 434–435). A stílus újabb, dinamikus megközelítései szerint azonban szakítanak azzal az elképzeléssel is, mely szerint a beszélő egy eleve létező repertoárból választana, hanem elemzéseik révén is azt mutatják be, hogy a beszélők a nyelvi eszközöket kreatívan alkalmazva folyamatosan új társas jelentéseket hívhatnak létre (vö. Coupland 2007: 82–84).

3.4. Az identitásoknak és a társas jelentéseknek az interakcióban való kidolgozását hangsúlyozó felfogások arra is rámutatnak, hogy azok a szociokulturális kategóriák, amelyeket korábban a stílust meghatározó tényezőknek tartottak (nem, társadalmi osztály), nem eredendően létező, semleges és értékmentes kategóriák, hanem maguk is az interakciók folyamatában képződnek meg és alakulnak.

Gumperz szerint: „Általában a nemet, az etnikumot és az osztályt olyan adott paramétereknek vesszük, amelyek keretein belül megalkothatjuk a saját társas identitásunkat. A nyelv interakcióban születő diskurzusként való tanulmányozása megmutatja, hogy ezek a paraméterek nem állandó, biztosnak vehető tényezők, hanem kommunikatív módon megalkotottak. Ezért az identitás sajátosságainak megértéséhez, hogy miképpen hatnak, és miképpen hatnak rájuk a társadalmi, politikai és etnikai különbségek, bepillantást kell nyernünk azokba a kommunikatív folyamatokba, amelyekben megszületnek” (1982: 1).

Coupland a késő modernitás társas közegét a korábbiaknál még egyértelműbben társas módon konstruált, megalkotott világnak látja, és ez még nyilvánvalóbbá teszi a nyelv és a diskurzusok szerepét (2007: 30). A nyelv a legfőbb olyan forrás, amelyen keresztül megteremtjük magunk köré a társas világot. Azt mondja, hogy a stílus fogalma abban az értelemben, ahogy a 2007-es könyvében foglalkozik vele, nagyon jól illeszkedik a későmodern világhoz, amelyben a stílust, az életstílustól kezdve több területen úgy kezeljük, mint a társas önazonosság cselekvő lehetőségét – központi kérdésnek látja a mai világban azt, hogy hogyan stilizáljuk önmagunkat. Ebben az értelmezésben variáció mint az identitások és a társas jelentések megalkotási folyamatának része jelenik meg. A nyelvi viselkedés pedig identitásjelző aktusok sorozata, amelyben az egyének kifejezhetik személyes identitásukat és a társadalmi szereppel való azonosulásukat is (2007: 108).

3.5. Látszólag az egyéni stílus elemzése, az önmegjelenítés individuális tényezői kívül esnek a szociolingvisztikai megközelítés hatókörén, azonban pl. Barbara Johnstone (1996) amellett érvel, hogy hatékony lehet az egyéneket mint egyéneket tekinteni a társas jelentés megértése érdekében; és több egy személyre koncentrálo stílusvizsgálatot is végez. Ezzel összhangban Bartha és Hámori elemzése is tulajdonít stilisztikai relevanciát az önmegjelenítés egyéni stratégiáinak, bemutatják a szövegrészletek alapján „az egyenesség és szókimondóság, az elegancia és a méltóságteljes nyugodtság, valamint a mitikus hős és a lezserség, talpraesettség vonásainak stílusbeli kidolgozását” (2010: 316).

4. Összességében úgy tűnik, hogy a stílus értelmezése a szociolingvisztikában a társadalom strukturált modelljével való összefüggés képzete felől a variáció mint a társas gyakorlat képzete felé halad. Coupland megállapítja, hogy a szociolingvisztika stílusértelmezése túlnőtt a saját fogalmi keretein, mára magában foglalja a nyelvi források felhasználása és

újrakontextualizálása révén történő társas jelentésképzés teljes területét (2007: 177).

A stílus szociolingvisztikai indíttatású megközelítéseinek alakulására ilyen vázlatosan, futólag rátekintve is felfedezhető egy olyan folyamat működése, amelyben a szociolingvisztika eredményei és szemléletváltásai párhuzamosan haladnak egyrészt más nyelvészeti részterületek, másrészt a társadalomtudomány áthatóbb szemléletbeli változásaival is. Egyrészt például a társalgáselemzés és a pragmatika eredményei is hasznosulnak a különböző értelmezésekben, másrészt például megtermékenyítően hatott a szociolingvisztikai szemléletére a pedagógiában kidolgozott és a szociológiában is alkalmazott gyakorlatközösség elmélete (vö. Lave–Wenger 1991, Eckert – McConnell-Ginet 1992). Ez a sokrétű összefüggésrendszer véleményem szerint ellentmondani látszik annak az elképzelésnek, mely szerint a szociolingvisztika egységes paradigma lenne (vö. Simon 2012: 19–20), inkább illeszkedik az andereggi belátáshoz, mely szerint a különböző stílusfelfogások mögött különböző nyelvfelfogások ismerhetők fel (1995: 237), kiegészülve azzal, hogy a szociolingvisztika stílusértelmezéseiben a nyelv és a társadalom viszonyáról alkotott különböző elméletek is tetten érhetők. Másrészt azonban ez a széleskörű összefüggésrendszer magával hozza a különböző kiindulópontú szemléletmódok eredményei közötti összehangolható belátások, a felismerések, eredmények integrálásának termékeny lehetőségét is.

Irodalom

- Anderegg, Johannes 1995. Irodalomtudományi stíluselmélet. *Helikon* 232–251.
- Andersen, Elaine Slosberg 1990. *Speaking with style: The sociolinguistic skills of children*. London: Routledge.
- Auer, Peter (szerk.) 2007. *Style and social identities: alternative approaches to linguistic heterogeneity*. New York: Mouton de Gruyter.
- Bakhtin, Mikhail 1986. The problem of speech genres. In *Speech Genres, and Other Late Essays*, Emerson, Caryl – Holquist, Michael (szerk.) Austin: University of Texas Press. 60–102.
- Bartha Csilla – Hámori Ágnes 2010. Stílus a szociolingvisztikában, stílus a diskurzusban. *Magyar Nyelvőr* 298–321.
- Bell, Allan. 1984. Language style as audience design. *Language in Society* 13: 145–204.
- Biber, Douglas – Finegan, Edward 1989. Drift and evolution of English style: A history of three genres. *Language* 65: 487–517.
- Biber, Douglas – Finegan, Edward (szerk.) 1994. *Sociolinguistic perspectives on register*. Oxford: Oxford University Press.
- Bucholtz, Mary 2001. „Minek legyenek normális?” Nyelvi és identitásgyakorlatok külön lányok közösségében. *Replika* 45–46. 191–211.

- Chambers, Jack K. 2004. Studying language variation: an informal epistemology. In: Chambers, Jack K. – Trudgill, Peter – Schilling-Estes (szerk.) *Handbook of language variation and change*. Malden, MA.: Blackwell Publishing.
- Coupland, Nikolas 2007. *Style: Language variation and identity*. (Key Topics in Linguistics). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Eckert, Penelope 2000. *Linguistic variation as social practice*. Oxford: Blackwell.
- Eckert, Penelope. 2001. Style and social meaning. In: Eckert, Penelope – Rickford John R. (szerk.) 2001. *Style and sociolinguistic variation*. Cambridge: Cambridge University Press. 119–126.
- Eckert, Penelope – Rickford John R. (szerk.) 2001. *Style and sociolinguistic variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eckert, Penelope – McConnell-Ginet, Sally 1992. Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice. *Annual Review of Anthropology* 21: 461–490.
- Finegan, Edward – Biber, Douglas 1994. Register and social dialect variation: An integrated approach. In: Biber, Douglas – Finegan, Edward (szerk.) *Sociolinguistic perspectives on register*. Oxford: Oxford University Press.
- Finegan, Edward – Biber, Douglas 2001. Register variation and social dialect variation: The register axiom. In: Eckert, Penelope – Rickford, John R. (szerk.) *Style and sociolinguistic variation*. Cambridge: Cambridge University Press. 235–267.
- Giles, Howard 1971. *A study of speech patterns in social interaction: Accent evaluation and accent change*. Ph.D. Thesis, University of Bristol.
- Giles, Howard 1973. Accent mobility: a model and some data. *Anthropological Linguistics* 15, 87–105.
- Gumperz, J. John. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Gumperz, John J. – Hymes, Dell (szerk.) 1972. *The ethnography of communication*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Halliday, Michael A. K. 1971. Linguistic function and literary style: An inquiry into the language of William Golding's *The Inheritors*. *Literary style: A symposium*, ed. by S. Chatman. London and New York: Oxford University Press.
- Hymes, Dell 1974. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Irvine, Judith 2001. „Style” as distinctiveness: The culture and ideology of linguistic differentiation. In: Eckert, Penelope – Rickford, John (szerk.) *Style and sociolinguistic variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 21–43.

- Johnstone, Barbara. 1996. *The linguistic individual*. New York: Oxford University Press.
- Kontra Miklós 1990. Budapesti előnyelvi kutatások. *Magyar Tudomány*, 5: 512–520.
- Labov, William 1966. *The Social Stratification of English in New York City*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Labov, William 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Oxford: Blackwell.
- Labov, William 2001. The anatomy of style-shifting. In: Eckert, Penelope – John Rickford (szerk.) *Style and sociolinguistic variation*. University of Cambridge Press. Cambridge. 85–108.
- Lave, Jean – Wenger, Etienne 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Milroy, Lesley – Gordon, Matthew 2003. *Sociolinguistics: Method and Interpretation*. Blackwell Publishing, Oxford.
- Moore, Emma 2003. *Learning style and identity: A sociolinguistic analysis of a Bolton high school*. Doctoral dissertation. University of Manchester, UK.
- Podesva, Robert J. 2008. Three sources of stylistic meaning. *Texas Linguistic Forum* 51.
- Rampton, Ben 2006. *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schilling-Estes, Natalie 2004. Investigating stylistic variation. In: Chambers, J. K. – Trudgill, Peter – Schilling-Estes, Natalie (szerk.) *The handbook of language variation and change*. Malden–Oxford: Blackwell. 375–402.
- Schilling-Estes, Natalie 2008. *Stylistic variation and the sociolinguistic interview: A reconsideration*. 25 Años de Lingüística Aplicada en España: Hitos y Retos (25 Years of Applied Linguistics in Spain: Milestones and Challenges; proceedings from AESLA 25). Ed. Rafael Monroy and Aquilino Sánchez. Murcia, Spain: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- <http://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/9/schilling.pdf>
- Sebeok, Thomas A. (szerk.) 1960. *Style in language*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Simon Gábor 2012. A stílus szociolingvisztikai meghatározásáról. *Magyar Nyelv* 18–39.
- Tannen, Deborah 1993. The relativity of linguistic strategies. In: Tannen (szerk.) *Gender and conversational interaction*. New York: Oxford University Press. 165–188.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2012. A stílus szociokulturális tényezőinek kognitív nyelvészeti megalapozása. *A stílus szociokulturális tényezői*. Kognitív stilisztikai tanulmányok. Budapest: ELTE. 19–51.
- Trudgill, Peter. 2004. *New-dialect formation: the inevitability of colonial Englishes*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Cs. Jónás Erzsébet

Ljudmila Ulickaja „*Imágó*” című regénye magyar fordításának stílusjegyeiről

1. „*Zöld sátor*”, „*Imágó*”. A regénycím mint metafora

Ljudmila Ulickaja (1940–) orosz író Moszkvában 2011-ben megjelent *Zöld sátor* című regényét még ugyanabban az évben Goreity József fordította magyarra *Imágó* címmel. A cím az orosz eredetiben is metaforikus jelentésű ugyanúgy, ahogy a magyar változat is egy fogalmi integrációra épülő jelentéskapcsolódást hordoz.

A regényt a disszidensek történeteként jegyzi az orosz kritika. Valójában a disszidálásba torkolló élet csak háttér egy mélyebb, kortól és időtől független jelenség tematizálásához. A központi hősök nem a szabadság tántoríthatatlan harcosai, hanem egyszerű, hétköznapi emberek a maguk esendőségeivel. A hatvanas évek nemzedéke. Az a nemzedék, amely gyerekként élte meg Sztálin halálát, s egyre tudatosabban a Szovjetunió azt követő valóságát. Ezt a korosztályt az antisztalinizmus jellemezte, de megmaradt hitük az „emberarcú” szocializmusban.

Az emberi gyengeségekről, esendőségekről szól a történet. A szerző szándéka szerint a regény címe *Imágó* lett volna. A magyar fordítás is a szerzői szándékot követve változtatta meg a *Zöld sátor* címet ugyanerre. A szerző a biológia terminusával élve alkot metaforát. Imágónak nevezik a biológiai fejlődés során bizonyos fajoknál a kifejlett állapotot megelőző bebábozódott szakaszt. Ulickaja hősei épp ezt a kifejlett állapotot nem tudják elérni személyiségfejlődésükben. Arról a biológiai értelemben ritka, de a szocializációban gyakori jelenségről van szó, amikor a személyiség fejlődésében megreked. Az orosz Ekszmo Kiadó a közérthetőség kedvéért az *Imágó* helyett egy érthetőbb, semlegesebb címet javasolt. Így lett a végső orosz változat címe a *Zöld sátor*.

A *Zöld sátor* az *Imágó*hoz hasonlóan szintén metafora. Az egyik hősnő álmában jelenik meg a „zöld sátor” képe mint az élet és a halál egymással való megbékélésének metaforája. Mint azoknak a nemzedékeknek az egységét kifejező kép, amelyek az orosz „szobornosztj”, a testvéri pravoszláv „közösségiség” hordozóiként az orosz ember archetípusát mutatják fel. Ulickaja időugrásokkal élökként hozza elénk e jelenetben az elhunytakat, s az élet és a halál különválasztása fölé emelkedve ebben a „zöld sátorban” vizionálja a nemzedékeket megbékélésben összekötő spirituális folytonosságot (vö. Latinyina 2011).

2. Narratív perspektíva és szövegszerkezet. Fókuszba emelt stílusjegyek

A cselekmény a sztálini idők Moszkvája iskolásainak sorsát, három fiú és három lány életét kíséri nyomon egészen napjainkig, amikor felnőttként végül úgy tűnik, végleg külföldön vernek gyökeret. A szövegkompozíció sajátos elrendezésű: Ulickaja tulajdonképpen harminc elbeszélést fűz regénnyé. A szöveg körkörös szerkezetű. Az elbeszélések egy-egy szereplőt hoznak közelképbe. Az idősik töredezettsége sajátos feszültséget teremt. Ulickaja időugrásokkal előrevetíti hősei sorsát, visszanyúl a családi és társadalmi múltba, majd a következő fejezetben már egy másik hős történetét meséli tovább ugyanígy. Mind a harminc miniatúr ugyanazokat a gyerekkorból megismert szereplőket mozgatja. Ulickaja mintegy térben kívülről, időben fölülről szemlélve bogozza össze a narráció szálait. Néha kihagy éveket a hősök sorsából, néha már az első megjelenéskor előrevetíti tragikus sorsuk végkifejletét. A negyvenegynéhány év történetében a személyes, családi sorsok és a kor szovjet világának nyomasztó, a személyiség fejlődését imágó-állapotban tartó összképe mozaikokból rakódik össze. A kompozíció végül mégis regénnyé kerekedik, amely a hősök gyermekkorában kezdődik, s 1996-ban ér véget. Közben Ulickaja az orosz intellektuális folklór bulvártörténeteivel lazítja a komoly, sőt komor hangvételt. Ezek az úgynevezett orosz disszidens-„meséken” alapultak. Ez a műfaj társasági iszogatások után szájról szájra terjedő legendárium az értelmiségi társaságok körében, amikor már senkinek se hiányzik a történetek hitelessége a külföldre szakadt oroszokról. A narráció vibrálását a hősök váratlan felbukkanása adja, ez az oka a meseszöveg feszültségének, a folytatásra várakozás izgalmának.

A tér és idő kereteire feszített kompozicionális háló egy-egy pontja kinagyítja a történés temporálisan is változó nyelvi mozaikjait. A narratív nézőpont, a szerzői perspektíva helyenként a mai, olykor az eseményeket ironiával kommentáló kívülálló nyelvén, máskor az évtizedekkel korábbi kor szociokulturális meghatározottságát tükröző nyelven emeli fókuszba a nyelvi egyénítést. A főhősök erkölcsileg, neveltetésük folytán – minden gyengeségük ellenére – a tisztaságot, az emelkedett morált képviselik. Így a nyelvi egyénítésük a szociokulturális tényezők mentén nem különül el egymástól.

A nyelvi előtérbe helyezés más téren mutatkozik: a regény sorban villantja fel az 50-es évekre eső gyermekkort, a 60-as évek intellektuális nyelvhasználatát, a szülők kapcsán a nómenklatúra hivatalos nyelvi kliséit, a tanárok révén a művelt értelmiségi intertextuális utalásokkal telített társalgását, a későbbi évtizedekben a pártfunkcionáriusok kallódó gyerekeinek orosz ifjúsági szlengjét, s vele kontrasztban az egyszerű falusi nénikék archaikus nyelvhasználatát, végül a tört orosszággal beszélő külföldiek fordulatait. Ezek az elkülöníthető, szaliens stílusjegyek jól megfigyelhetők, a fordításban nyelvileg megoldandó feladatot jelentenek (vö. Pethő 2012).

2.1. Az orosz iskolai zsargon

A magyar fordító Goretity József (1961–), aki maga is tanár, irodalomtörténész, a Debreceni Egyetem oktatója, számos Ulickaja-mű magyar tolmácsolója. A szocializmus idején szocializálódott magyar befogadói közönség nyelvhasználatát jól ismerve ülteti át az orosz iskolai szóhasználatot. Ám egy helyen épp a magyar nyelvhasználati rutin viszi tévútra a fordítót.

Az iskolai élet leírása során a fiúk felsorolják a szaktanárokat, többek között az anyanyelvet oktató *orosztanárt* is. A magyar fordításban a „*ruszicska*” hangalakjából kézenfekvőnek tűnik a „*ruszkitanárnő*” magyar megfeleltetés. Ám a magyar jelentésképzés szerint a *ruszkitanár* értékmegvonó érzelmi asszociációt is hordoz a szocializmus idején nem kedvelt *orosztanár* megnevezésére. A szinonimák skaláris elrendeződésében a negatív pólus felé tendál, kifejezve a kötelező orosz nyelv iránti ellenszenvet. Az orosz eredetiben erről a lefokozó konnotációról szó sincs, egyszerűen az „*anyanyelvtanár*ról” beszélnek minden negatív járulékos jelentés nélkül. Hogy a diáknyelvi stílusjegy is megmaradjon, talán jobb lett volna e helyen az „*orosztancsi*” megnevezés a „*magyartancsi*” mintájára:

ЗЕЛЕНЬКИЙ ШАТЕР (1)	IMÁGÓ (1)
<p>В пятом классе началась средняя школа, и теперь вместо единственной на всю грамматику и арифметику Натальи Ивановны, доброй тетеньки, научившей азбуке даже Мутюкина и Мурыгина, которых она звала ласково Толенькой и Славочкой, появились «предметники»: <i>математик, русичка, ботаничка, историчка, немка и географ</i>.</p> <p>Предметники были помешаны каждый на своем предмете, задавали большие домашние задания, и «нормальные ребята» явно не управлялись.</p> <p>(Улицкая 2011, http://www.e-reading.co.uk/chapter.php/1002323/5/Ulickaya_Lyudmila_-_Zelenyy_shater.html (2014-01-23))</p>	<p>Ötödiktől felsősök lettek, úgyhogy a nyelvtantól a számtanig mindent tanító Natalja Ivanovna, e jószágos asszonyság helyett, aki még Mutyukint és Murigint is meg tudta tanítani az ábécére, és kedveskedően csak Tolenykának meg Szlávocskának hívta őket, megjelentek a szaktanárok: egy <i>matektanár</i>, egy <i>ruszkitanárnő</i>, egy <i>biosztanárnő</i>, egy <i>tőritanárnő</i>, egy <i>fräulein</i> és egy <i>főcitanár</i>.</p> <p>A szaktanárok mind a saját tárgyukba voltak belepistulva, rengeteg házit adtak fel, amivel a „normális srácok” nyilvánvalóan nem boldogultak.</p> <p>(Ulickaja 2011: 16.)</p>

2.2. Intertextualitás. Az idézet mint metonímia

Hatodikban új irodalomtanár érkezett az osztályba. Viktor Juljevics Sengeli – a háborúban elvesztett jobb karja miatt ragadványneve szerint Kéz – alakja meghatározó lett az egész osztály, de különösen az olvasás és az erkölcs iránt fogékony három fiú további gondolkozásában. Csodálták, s felnőtt korukban is az ellenállás szellemi vezetőjét látták benne. Az orosz irodalom klasszikusait, s kortárs nagyjait szavalta minden óra elején. Ezek az intertextusok a regény orosz eredeti szövegében lábjegyzet nélkül az olvasó kulturális emlékezetére, irodalmi műveltségére támaszkodnak. Metonimikus, *pars pro toto* ráutalásaikkal a szöveg befogadójában előhívják irodalmi ismereteit, az intellektuális *homo legens*-t, az olvasó embert. A magyar fordítás azonban ezt nem teheti meg, hiszen a magyar olvasók befogadói horizontján sajnálatosan nagyon kevés orosz irodalmi alkotás idézhető fel ilyen módon, amely íróját, annak korát, magát az orosz világot jelentené. Ezért minden ilyen idézetet a magyar szöveg lábjegyzettel lát el. Így megkönnyíti a jelentésképzést, ugyanakkor elveszi a sejtetés, a ráutalás szövegértelmező feszültségét, amelyet az orosz befogadó mindannyiszor átél, ahányszor idézetekkel találkozik. (A magyar fordítás lábjegyzeteit itt az idézett szövegrész alatt *-gal jelöltem. Cs. J. E.):

ЗЕЛЕНЫЙ ШАТЕР (2)	IMÁGÓ (2)
<p>И еще Рука читал стихи. Каждый урок, пока все усаживались и вынимали тетради, он начинал с какого-нибудь стихотворения и никогда не говорил, кто его написал. Выбирал причудливо – то общеизвестный <i>«Белеет парус одинокий»</i>, то непонятный, но запоминающийся <i>«...и воздух синь, как узелок с бельем у выписавшегося из больницы»</i>, то совсем уж ни с того ни с сего какую-то абракадабру:</p> <p><i>Стояли холода, и шел «Тристан».</i> <i>В оркестре пело раненое море,</i> <i>Зеленый край за паром голубым.</i> <i>Остановившееся дико сердце.</i></p>	<p>És a Kéz még verseket is mondott nekik. Minden órát, amíg leültek és elővették a füzetüket, egy-egy verssel kezdte, és sosem mondta meg, ki írta. Furcsán válogatott: hol a mindenki számára jól ismert <i>„Távolban a kék ködben fehérén magányos vitorla ragyog</i>, hol az érthetetlen, de könnyen megjegyezhető <i>„és kék a lég, mint fehérneműs batyu a kórházból kijövő kezében**</i>, hol pedig minden előzmény nélkül valami efféle halandzsát:</p> <p><i>Hideg volt, szólt a Trisztán.</i> <i>A sebzett tenger szólt a zenekarban</i> <i>– A kék párán túl zöldellő vidék –</i> <i>, Vad hullámtól hagyott ki szívverésünk***</i></p>

(Улицкая 2011, http://www.e-reading.co.uk/chapter.php/1002323/5/Ulickaya_Lyudmila_-_Zelenyy_shater.html 2014-01-28)	(Ulickaja 2011: 41.)
--	----------------------

* Lermontov, Mihail: *Vitorla*. Lator László fordítása.

** Paszternak, Borisz: *Tavas*. Goretity József fordítása.

*** Kuzmin, Mihail: *A pisztráng áttöri a jeget* című ciklusból. Térey János fordítása.

2.3. Stíluskeveredés a privát nyelvhasználatban

Az orosz értelmiség nyelvhasználatára az 1950-es években is a kettős arculat volt jellemző. A hivatalos és a magánszféra szókinccse, mondatszerkezete és stílusrétegei élesen elváltak egymástól. A magánéletben a pártpolitikával szemben szleng és ironia együtt jelenik meg az igényes, választékos megfogalmazással. A nyilvános, hivatalos, házon kívüli megnyilvánulásban a pártpolitikához igazított merev, sablonos nyelvhasználat áll szembe a privát sféra stílusával. Ez a stíluszinkretizmus, a heterogén stílusjegyek a szociokulturális tényezők nem homogén, nem tipikus együttállásának, a két különböző beszédmód (stilisztikai perspektíva, attitűd) ütközésének, keveredésének a következménye (Tátrai 2012: 67–68). Megjegyzendő, hogy a stíluskeveredés nem társul jelen esetben archaizálással. Vagyis nem a múlt század 50-es éveinek – ma már mindenképp régiesnek ható – laza, társalgási stílusát, hanem a ma is használt mindennapi stílusmintákat követi. Így éri el a mai olvasó számára is a szociokulturális helyzetben való azonosulást, a megszólalások perspektívájának felismerését és jelentésképzésének sikerét. Jeles példája ennek, ahogyan 1953-ben Sztálin halálát kommentálta családon belül az osztály kedvenc irodalomtanára és édesanyja.

Az irodalomtanár az édesanyjával élt egy egyszobás lakásban, ahol Viktor Juljevics Sengeli lakrésze egy gobelinfüggönnyel volt csupán leválasztva. Az asszony éppen teát főzött, amikor egy reggel a rádióban bejelentették Sztálin halálát:

ЗЕЛЕНЫЙ ШАТЕР (3)	IMÁGÓ (3)
Чай был заварен крепко, как любил покойный муж. Мирный завтрак был прерван правительственным сообщением – о болезни Сталина. Ксения Николаевна всплеснула руками, Виктор дернулся лицом.	A teát erőse főzte, ahogy a férje annak idején szerette. A békés reggelit kormányközlemény szakította félbe – bejelentették, hogy Sztálin beteg. Kszenyija Nyikolajevna összecsapta a kezét, Viktornak megrándult az arca. Egy darabig hallgatott, aztán azt mondta: – <i>Beadta a kulcsot. Egész biztos.</i>

<p>Помолчал, потом сказал: – <i>Дуба дал. Точно. Неделю будут морочить голову</i>, а потом объявят. – Не может быть. – Почему же? Да было уже. Когда Александр Первый умер в Таганроге, курьер с известием о смерти ехал в Петербург, и после того, как он проехал через Москву, Голицын приказал разносить бюллетени о состоянии здоровья государя. Неделю городовые носили по домам сводки. – Да что ты! Откуда ты взял такое? – Ну, сначала набрел в записках князя Кропоткина на эти бюллетени, а потом уж в Историчке и бюллетени нашел. <i>Наденьте лицо, мадам, изображайте скорбь.</i> Идут перемены. – Страшно, – прошептала она. – Страшно, Вика. – Ничего. Хуже не будет. (Улицкая 2011, http://www.e-reading.co.uk/chapter.php/1002323/5/Ulickaya_Lyudmila_-_Zelenyy_shater.html 2014-01-28)</p>	<p><i>Egy hétig még hintik a port</i>, aztán majd bejelentik. – Az lehetetlen. – De hát miért? Volt már ilyen. Amikor I. Sándor Toganrogon meghalt, futárt küldtek a hírrel Pétervárra; aztán amikor Moszkvát áthaladt, Gorlicin közleményt adott ki a cár egészségi állapotáról. A rendőrök egy hétig házról házra jártak a jelentéssel. – Ugyan már! Honnan szeded ezt? – Hát előbb Kropotkin herceg feljegyzéseiben bukkantam rá a közleményekre, aztán a Történelmi Múzeumban magukat a közleményeket is megtaláltam. <i>Úgyhogy fel az álarcot, hölgyem, mutasson bánatot.</i> Változások jönnek. – Szörnyű – suttocta az anyja. – Ez szörnyű, Vika. – Semmi gond, rosszabb nem lesz. (Ulickaja 2011: 56–57.)</p>
---	---

Az irodalomtanár ironikus felszólítása, „*fel az álarcot, hölgyem, mutasson bánatot*”, mindkettejük értékelési centrumára, nézőpontjára utal, amely szemben állt a vezér halálát kísérő, hivatalos „össznépi gyásszal”.

2.4. A hivatalos nómenklatúra nyelvezete és a narratív irónia

Ulickaja történetmeselésére jellemző, hogy a szovjet idők hivatalos vélekedését távolságtartó iróniával írja le. A pártvezetők jó módja és az általuk hirdetett szerénység, egyszerűség kontrasztját a gyerekek ábrázolásában is megmutatja. Ilyen volt Olenyka is, egy hadmérnök apa és egy folyóirat-

szerkesztő, párthűséget tanúsító anya kislánya. A szorgalmával, jólneveltségével nagyon is a „szovjet embertípus” idealizált mintáját követő iskolás lány mintapéldánya volt, aki aztán hirtelen Pál-fordulattal más irányt vett az életben, s törvénytelen gyermekével, ellenzéki baráti körével megbotránkoztatta a legalább látszatra nem ellenszegülő magatartásért jómódot kínáló szülőket. Ulickaja ugyanazzal az iróniával szól Sztálin haláláról, mint az iskolás Olga jellemzéséről, vagy a felnőttek világáról, amikor az elvhű pártkatoná anyuka Olga egyetemről való kirúgását ecseteli. De akkor is érezzük az iróniát, amikor az ellenzéki értelmiség konyhákban vodkázó és vitatkozó, kis pártocskákra szakadó ellenzék életvitelét jellemzi.

Az alábbi kiemelt részletben azokat a fordulatok kerülnek stilisztikailag fókuszba Olga megrajzolásánál, amelyek a szovjeti idők kötelező pártstereotípiái voltak. Minthogy ezek a nyelvi klisék megegyeztek a korabeli „szocialista tábor” minden országában, így a magyar fordítónak nem volt nehéz dolga felidézni bármelyiket is közülük:

ЗЕЛЕНЬЙ ШАТЕР (4)	IMÁGÓ (4)
<p>Как легко и радостно быть <i>хорошей советской девочкой!</i> Пионерский Артек с синими ночами и красными галстуками <i>прекрасно сочетался</i> с продовольственным распределителем, а персональные машины родителей, возившие ее на дачу по субботам, – <i>с равенством и братством</i>. Она была ни в чем ни перед кем не виновата и <i>любила радостно и безмятежно</i> Ленина-Сталина-Хрущева-Брежнева, Родину и партию. Была она <i>морально устойчива</i>, как написали ей в характеристике, когда вступала в седьмом классе в комсомол, и <i>в высшей степени политически грамотна</i>.</p> <p>(Улицкая 2011, http://www.e-reading.co.uk/chapter.php/1002323/5/Ulickaya_Lyudmila_-_Zelenyy_shater.html 2014-01-28)</p>	<p>Milyen könnyű és örömteli dolog <i>jó szovjet kislánynak</i> lenni! Az artyeki úttörőtábor a maga kék éjszakáival és vörös nyakkendőivel <i>gyönyörűen illeszkedett</i> a zárt áruelosztóhoz, a szülei szolgálati kocsija pedig, amelyen szombatonként a dácsára vitték őt, <i>az egyenlőséghez és a testvériséghez</i>. Semmiben, senki előtt nem érezte bűnösnek magát, és <i>örömmel, ellenszegülés nélkül szerette</i> Lenint–Sztálint–Hruscsovot–Brezsnyevet, a Hazát és Pártot. <i>Morálisan megbízható</i> volt, mint ahogyan a jellemzésében írták róla, amikor hetedikes korában jelentkezett a Komszomolba, és <i>a legmagasabb fokú politikai érettséget mutatta</i>.</p> <p>(Ulickaja 2011: 133–134.)</p>

2.5. Tájnyelvi elemek a megszólalásban

A szökevény című fejezetben a KGB elől bujkáló egyik szereplő egy vidéki kis falucskában húzódik meg, ahova csak nyaranta költöznék ki a városiak a dácsáikra. Egy öreg nénikével beszélgetve szóba kerül az 1985–87 között, a Gorbacsov idején bevezetett alkoholtilalom, amely végképp elkeserítette a nehéz sorban élő falusiakat. Az orosz tájnyelvi stílusjegyek az igeragozási alakokban, a lexikában és a mondatszerkezet szórendjében figyelhetők meg. A fordító mindezeket magyar tájnyelvi elemekkel adaptálja. Hasonlóan jár el, mint *Makai Imre* a *Csendes Don* magyar fordításakor (1949). Makai a saját gyermekkori emlékeit, a hajdúsági tájnyelvet, szókincset alkalmazta a kozákság nyelvhasználatának érzékeltetésére. Goretity József ugyanígy saját szülőhelye, Dél-Magyarország, Délvidék, Vajdaság tájnyelvét adja az orosz nénike szájába. Ennek jellemzői bizonyos mássalhangzók kihagyása (*híják*), ugyanakkor a magánhangzók megnyúlása (*vót*) –, a szövégek mássalhangzóvesztése (*mer'*), a *-tól, -től* toldalékok magánhangzójának váltása és az *-l* elhagyása (*fődtű, uramtű*) stb. (vö. Saffer 1976):

ЗЕЛЕНЫЙ ШАТЕР (5)	IMÁGÓ (5)
<p>Когда Борис Иванович стал понимать ее не совсем внятный выговор, он оценил остроту и живость ее мыслей.</p> <p>– <i>Слышь, жилиец</i>, а этот Сталин теперешний, <i>как его величают</i>, он еще <i>позлее того будет</i>, – поделилась как-то с Борисом Ивановичем своим соображением.</p> <p>– Почему это?</p> <p>– Тот все забрал, а этот уж остатки <i>подчищает</i>. Ох, ото всего освободили, <i>родные</i>, – <i>вперед</i> всего от земли освободили, потом от мужа, от детей, от коровы, от курей... От водки освободят, и полная будет свобода...</p> <p>(Улицкая 2011, http://www.e-reading.co.uk/chapter.php/1002323/5/Ulickaya_Lyudmila_-_Zelenyy_shater.html 2014-01-28)</p>	<p>Amikor Borisz Ivanovics érteni kezdte az öregasszony motyogását, értékelni kezdte éles és mozgékony elméjét.</p> <p>– <i>Idehallgass komám</i>, ez a mostani Sztálin, <i>vagy hogy is híják</i>, ez még <i>gernyőbb</i>, mint a másik <i>vót</i> – osztotta meg egyszerre Borisz Ivanoviccsal a gondolatait.</p> <p>– Aztán miért?</p> <p>– <i>Mer'</i> az mindent elvitt, ez meg most a maradékot is kisöpri. Ja, <i>mindentű</i> megszabadítottak <i>a drágák: előbb a fődtű</i>, aztán az <i>uramtű</i>, aztán a <i>gyerekemtű</i>, a <i>tehénkemtű</i>, a <i>baromfitű</i>... Most megszabadítanak a <i>vodkátű</i>, <i>oszt</i> teljes lesz a szabadság...</p> <p>(Ulickaja 2011: 349.)</p>

A tájnyelvi elemek mellett nem mehetünk el szó nélkül az újra felbukkanó irónia mellett sem, amely az „éles és mozgékony elméjű” öregasszony szavaiból kitűnik: „*Mindentű megszabadítottak a drágák. (...) Most megszabadítanak a vodkátű, oszt teljes lesz a szabadság*”. Az irónia nem csupán ellentétet hordoz, hanem felülbírálja a hivatalos értékelési módot. Látható, hogy a beszélő implicit módon, a szövegben elrejtve más nézőpontot képvisel. Ez a nézőpont nemcsak más, hanem adekvátabb az adott kontextusban. Ezt az új nézőpontot esetünkben a kontextussal ellentétes szavak hordozzák (*a drágák, teljes lesz a szabadság*). Ugyanezt az iróniát figyelhettük meg korábban a „*jó szovjet kislány*” leírásánál is (vö. Tátrai 2011: 190–204).

3. A stílus szociokulturális összetevői és a fordítói nézőpont

Ulickaja Imágó című könyvének metaforáit és fordítási kérdéseit elemezve a jelentésképzés sajátos problémafelvetéseivel találkozunk.

A fordítás kognitív szempontból nem más, mint alapvetően fogalmi szerkezetek, vagyis konceptusok leképezése egy forrásnyelvi konstrukcióból egy célnyelvi konstrukcióba. Ez a morfoszintaktikai, fonológiai és pragmatikai vonatkozású művelet tartalmazza azokat a kulturológiai mozzanatokat is, amelyek a célnyelvi megértéshez nélkülözhetetlenek (Tolcsvai Nagy 2010: 153). Két nyelv közötti kommunikáció esetén, amilyen a fordítás is, a nyelvi rendszereken túl a kultúrák találkozása is mozgásba hozza a nyelv variabilitását. Olyan irodalmi szövegeket kell létrehozni a műfordítónak, amelyek a célnyelvi kánonba, szabályrendszerbe illeszkednek be, függetlenül attól, hogy a forrásnyelvi szövegtől sok szempontból eltérnek (vö. Lőrincz 2007: 43). A fordítás a szociolingvisztikára támaszkodva teljesíti célnyelvi feladatát, amikor a befogadó olvasó nyelvhasználatát, nyelvi potenciálját irányadónak tekintve hozza létre az új szöveget (vö. Simigné Fenyő 2003: 226).

A stílus összetettsége három tényező hatására jön létre: az egyik a *nyelvi potenciál* (a választáson alapuló stíluslehetőség), a másik a *szociokulturális tényező* (a történeti és kultúraspecifikus behatároltság), s harmadikként a *stílusstruktúra* (a szövegalkotás és szövegértés interaktív folyamatának eredménye). A fordításban az eredeti mű és a befogadónak szánt fordítás közötti temporális dimenzió, az idő és az eltérő szociokulturális tényező kiemelten fontos szerepet kap (Tolcsvai Nagy 2006: 642–646).

A jelentésképzésben külön ki kell emelnünk a *figyelemirányítást*, az *aspektualitást* értékmeghatározó összetevőjét. A figyelem társas irányítása a kommunikáció alapfeltétele. A figyelmi keret az irányítás függvénye. A figyelemirányítás kiemel, fókuszba helyez domináns elemeket. Egy adott kultúrához tartozó kulturális emlékezet közös kognitív világunk irányított része. Egy-egy eleme önmagában azonos konnotációkat, asszociációkat hív elő, míg más kultúra képviselője számára mindez közömbös marad. A kiemelt elem a szemantikailag profilált aktuális jelentés (Tolcsvai Nagy 2010: 32–33). A

nézőpont a figyelem irányításának megvalósulása a fordításban is nyomon követhető.

A fordítás célnyelvi reprezentációjának elemzésében elsődlegesen a világ nyelvi képét vizsgáljuk. Az eredeti szöveget, valamint a temporális dimenzióban az eredeti szöveggel diszkurzív viszonyban levő fordítói-befogadói szintet elemezzük, s végül a fordító által feltételezett olvasói horizontot vetjük össze a fordítással mint eredménnyel.

A valóság világa, ahogyan egy-egy ember számára létezik, csak az érzékelés, a tárgyakkal, dolgokkal való viszonyában értelmezhető, s ezt a kivetített valóságot, amelyet mi magunk töltünk meg jelentéssel, rögzíti a nyelv a fordításban is (vö. Kövecses–Benczes 2010: 13–23). A fordítás során nemcsak két egyéni, kultúrafüggő világlátás kapcsolódik össze diszkurzív keretben, hanem két nyelvi rendszer, sőt két művészi mintakészlet, láttatási mód is.

Ulickaja regénye, az Imágó, a szerzői perspektíva, szövegkezelő technika, a metaforikus, ironikus világlátás eszköztárával a szovjet időszak Oroszországának magyar gondolkozással is érthető, érzékletes, de mindvégig a szerző szubjektív viszonyulását is hordozó képét adja. Goretity József korrekt, a magyar nyelvet stilisztikailag is biztonsággal kezelő fordítása ugyanígy hordozza a fordító szubjektív világlátását, amely nem akadályozza annak, hogy a méltó közvetítő, nyelvi híd szerepét töltsen be Ulickaja műve és a mai magyar befogadó közönség között.

Irodalom

- Kövecses Zoltán – Benczes Réka 2010. *Kognitív nyelvészet*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Latinyina, Alla 2011. «Зеленый шатер» Людмилы Улицкой.
http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2011/6/la11.html (2014-02-05)
- Lőrincz Julianna 2007. *Kultúrák párbeszéde*. Eger, Líceum Kiadó.
- Pethő József 2012. *A figura-alap viszony és a stílus*. In: Tátrai – Tolcsvai (szerk.) *A stílus szociokulturális tényezői. Kognitív stilisztikai tanulmányok*. Budapest: ELTE Stíluskutató csoport: 73–96.
- Saffer Veronika 1976. Kanizsa község és környékének nyelvjárása.
Hungarológiai közlemények
http://epa.oszk.hu/02400/02401/00005/pdf/EPA02401_Hungarologiai_kozlemenyek_1976_29_027-044.pdf
- Simigné Fenyő Sarolta 2003. *Bevezetés az alkalmazott nyelvészetbe*. Miskolc, ME BTK.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2006. Stilisztika. In: Kiefer Ferenc (főszerk.) *Magyar nyelv*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2010. *Kognitív szemantika*. Nyitra, Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.

Források

Улицкая, Людмила 2011. *Зеленый шатер*. Москва, Эксмо

[http://www.e-reading.co.uk/chapter.php/1002323/5/Ulickaya_Lyudmila_-
_Zelenyy_shater.html](http://www.e-reading.co.uk/chapter.php/1002323/5/Ulickaya_Lyudmila_-_Zelenyy_shater.html) (2014-01-28)

Ulickaja, Ljudmila 2011. *Imágó*. (ford. Goretity József). Budapest, Magvető
Kiadó.

Dobóné Berencsi Margit

A nyelvi stílus kísérői Szabó Lőrinc „Nem!” című versében

A versek olvasásakor nem csupán a szövegek tartalma, hanem írásképe is hat a befogadóra. Mivel a némaolvasás során az írott forma nem, vagy csak korlátozott mértékben képes visszaadni, illetve elképzelteni az élőbeszéd akusztikumát (hangsúly, hanglejtés, hangszín stb.), ezért az alkotók felhasználják a nyelv vizuális megjelenítésében rejlő lehetőségeket, optikai eszközöket, az úgynevezett „látható nyelv”-et is (Zolnai 1957: 53).

Ez a törekvés nagy múltra tekint vissza, s az ókortól napjainkig tart. Modern korunkban pedig különösképpen előtérbe került. Naponta megtapasztalhatjuk az írás kultuszát. Hiszen az írásképe egyre nagyobb szerepet kap nemcsak a művészetben, hanem az élet különböző területein is (újságírás, reklámok, internet stb.). Ezekhez a szemhez szóló jelekhez meghatározott funkciók tapadnak: figyelemfelhívók, expresszív hatásúak, erősítik a közlés hangulatát, asszociációkat keltenek. Mindez fokozottan igaz az irodalomban, különösképpen a költészetben való alkalmazásukra. Nem közömbös kísérői tehát az író mondanivalójának. Stiláris hatásukkal elősegítik a mű mélyebb átélését, esztétikumának élvezetét.

A fenti megállapítások alátámasztására, Szabó Lőrinc *lírai rekviemének*, *A huszonhatodik évnek* 11. darabját választottam. Ennek két oka van. Egyrészt a költő az egyik igen fontos extralingvális eszköznek, a központosításnak a nagymestere, sőt művésze, másrészt a versből hiányoznak a megszokott stiláris díszítő elemek. A szöveg puritán, szinte kopár. Jól érzékelhető, hogy egyhangú, szürke lenne a vizuális kiegészítők nélkül. Érthető: a mondanivaló, a gyász nem tűri a cifrázkodást, a versbelit különösen nem. Mégis tele van a mű drámai feszültséggel, az emberi fájdalom esztétikumával. Az érzelmi-indulati elemek kirobbanó erejét a művészi fegyelem kényszeríti korlátok közé. Ennek a versbeli egyensúlynak a megteremtésében, valamint Szabó Lőrinc lelki küzdelmeinek, vívódásának bemutatásában a költő igen jelentős szerepet szánt a vizuális jeleknek, a kiegészítő stíluseszközöknek. A díszítetlen versben hatásuk fokozottabban érvényesül. Közülük szembetűnő négy elem, elsősorban az interpunkció dominanciája. Gyakorisági sorrendjüket tekintve az **interpunkciót**, a **kurzív szedést**, a **sorelhelyezést (vizuális ritmus)** és néhány közszó **nagy kezdőbetűs** írását említhetjük. Ezek a versben összefonódva, egymást kiegészítve és erősítve, azonos stílushatás eszközeiként szerepelnek.

Szabó Lőrinc: „Nem!”

Hogy: *Nem!* – mindig ebbe ütközni! – *Nem!*
és *Nem!* – és forrva, fagyva, égve várni!
Mért: *Nem?* – a jajra csak egy túlvilági
Mert: Nem! – választát kapni szüntelen!
Nem! Nem! – Nincs Talán, nincs többé Igen.
Nem! – Nincs alku, s ez a Nincs óriási.
Nem! – lázadhatnak kín s düh harsonái:
Nem! – győz a Föld s a süketnéma Menny.
Nem! – Baromibb ör, érthetetlenebb, –
Nem! – nincs királyibb, sérthetetlenebb!
Nem vagy! – Csak ez van, a hiány, a seb!
Nem! – Nem?! Nem? Nem. Tudom. De nem hiszem.
Nem vagy! – Nem vagy?! Nem hiszem el sosem:
fájsz, kedves, fájsz, fájsz, rettenetesen!

A huszonhatodik év Korzáti Erzsébetnek, a halott kedvesnek, egy tragikusan végződő fájdalmas szerelemnek állít „ércnél maradandóbb” emléket. Tárgya azonban nem csupán a sírontúli szerelem. A költő ugyanis „...a kapcsolat érzelmi történetének szálait boncolgatva, megrendülésének mélypontján is finom pszichológiai elemzéssel az élet törvényeit, a lélek újra meg újra meghökkentő működését tárja fel” (Rába 1972: 155).

A kötetnek ez a darabja „...egy hullámszó, jajgató, tépelődő monológ...” (Lászlóffy 1973:111.). Benne az értelem és az érzelem küzd. A költő mint egy modern Orfeusz „...leszáll az emlékek alvilágába, hogy a szavak zenei erejével visszahívja kedvesét a halálból, ...lírai zenével újraalkossa Eurüdikét” (Márai 1968). Bár jól tudja, hogy a természet törvényei megmásíthatatlanok, mégis megostromolja a lehetetlent, mert szívével nem képes tudomásul venni az elhordozhatatlan veszteséget. Tehetetlen vergődésében „...félredobja az ész érveit, s csak fájdalmát fogadja el a lélek belső valóságaként: „fájsz kedves, fájsz, fájsz, rettenetesen!” (Seres-Szapannos 1974: 209).

A vers a tagadásra épül. Erre utal a cím és a szöveg felépítése. A 93 szövegszóból álló egység 22 *nem*, 5 *nincs* szót tartalmaz, ez 29%-os előfordulást jelent. A lelki vívódás alaphangulatát ezeknek a szavaknak a meghökkentően gazdag jelentésváltozatai és árnyalatai adják, megerősítve a nyelvi stílus kísérő

elemeivel, különösképpen az interpunkció szokatlanul merész, egyéni alkalmazásával.

Szabó Lőrinc ebben a műben *A magyar helyesírás szabályai* (11. kiadás) által számon tartott **írásjelek** közül hetet használ, illetve két alkalommal a kérdő- és a felkiáltójelet kombinálja (?!). Az írásjelek gyakorisági megoszlása a következő: 21 *felkiáltójel*, 15 *gondolatjel*, 13 *vessző*, 6 *pont*, 5 *kettőspont*, 3 *kérdőjel*, 1 *idézőjel*. A szöveg rövid terjedelmét tekintve a fenti számok már önmagukban is az interpunkció versbeli fontosságáról tanúskodnak.

Feltűnő, hogy a címet alkotó egytagú szóhoz két írásjelet rendel a költő, egy idéző- és egy felkiáltójelet: „Nem!” Az idézőjel a vendégsszövegre utal, minthogy a cím a vers szerint a megmásíthatatlan túlvilági válasz. A rideg tagadást némiképpen oldja a **felkiáltójel**. Jelezvén, hogy nem részvétlen emberi kijelentéssel állunk szemben, hanem örökérvényű törvénnyel.

Ezeknek a makacs, egyértelmű tagadásoknak a többsége nem véletlenül került feltűnő helyre, a sorok elejére, csak az utolsó, feloldó tizennegyedik sorból maradnak el. Ismétlődésük monoton, kemény, dobpergésszerű. A *Nem!* mondatszók tartalmilag és formailag azonosak, mivel azonban a verssorok folytatásában lévő más-más panaszra-érvre adott válaszok, így a tagadások jelentése is árnyaltabbá válik. Felelnek a keserűen perlekedő, zaklatott ember háborgására; a veszteség okozta testi-lelki fájdalom felpanaszolására; a bizonytalan, halvány reménykedésre; a kínjában lázongó ember dühére. Ám a halott kedves testét őrző *Föld* és lelkét befogadó *Menny* következetes, a válasz mindig: *Nem!* Önálló egy szavas mondat, felkiáltójellel lezárva. Ez a jel itt nem erős érzelmet, indulatot közvetít, sokkal inkább a megingathatlanságot, a változatlanságot sugallja.

Természetesen más szerepet is szánt a költő a felkiáltójeleknek. Közülük hat (az első sor vége kivétel) a verssorok végén tagolt, egyszerű mondatokat záró írásjel. Ezek a fájdalmas jajongás, s gyötrelmek közvetítői, felerősítői. Itt a kétségbeesett ember „sikongó felkiáltójeleivé”, háborgásainak tolmácsolóivá váltak: *...mindig ebbe ütközni! ... – és forrva, fagyva, égve várni! ... – Csak ez van, a hiány, a seb!*

A szöveg súlyos tartalmát, a monológ mögötti képzelt dialógust, a lelki vergődést az íráskép tökéletesen érzékelteti. A vers első tíz sora szinte kétfelé szakad. Az alsó négy sor mint talpazat, a gondolatjelek, valamint a sorhossz biztosítják a vers kényes egyensúlyát. A szerzői íráskép jelentéskiemelő szerepét erősíti a sor eleji *Nem!*-ek **kurzív szedése**. Ezzel is figyelmeztetve az olvasót a *túlvilági válaszokra*. Mivel a kezdő sor utolsó szava, illetve annak ismétlődése enjambement-ben szerepel: *Nem!* és *Nem!*, a kurzív szedés egyértelművé teszi versbeli pozícióikat: vagyis azt, hogy ezek is a képzelt válaszok közé tartoznak. A verssorok tartalmasabb, hosszabb részétől való elkülönülést jelzik még a *Nem!* mondatszók lezáró írásjelek. Ugyanis a *túlvilági válaszok* végén mindig felkiáltójelek találhatók. A harmadik sor kivételt képező kérdőjeles *Nem?*-je is

idetartozik: mert ez a költő által idézett tagadás, illetve tagadásra való, a hihetetlenséget kifejező fájdalmas rácsodálkozás.

A vers kétszólamúságának fontos tipográfiai eszköze a **gondolatjel**. Számszerűsége is figyelemre méltó. A záró sort kivéve minden sorban megtalálható, az elsőben és a kilencedikben kétszer is. Elhelyezése szembetűnő: Tizenháromszor a sor elején, az első, illetve a második szó, vagyis a tagadó válaszok után. Így vizuálisan is hozzá járul a szöveg áttekintéséhez. Bár a vers Szabó Lőrinc intellektuális lírájának egyik remek darabja, észre kell vennünk, hogy itt a gondolatjelnek nem csupán a formális elkülönítés a funkciója. Túlmutat a denotatív jelentésen. Széttagoló jellegével jól érzékelteti a síkváltást, fokozza az ellentét okozta feszültséget. Hiszen a tagadások után késlelteti a költő fájdalmas panaszainak kimondását, s ezzel az idegesítő gondolatok, a lelki vergődés fontos érzékeltetőjévé válik.

A verssorok kettőtördelése önmagában is figyelemfelkeltő. **Vizuális ritmust** eredményez a sok rövid, azonos, egy szóból álló mondat és a hosszabb, terjedelmesebb mondatok párhuzamba állítása. Mind ez a szemnek is szól, jól kiegészítve az akusztikai ritmust (Szikszainé 2007: 539). A szövegértelmet a két versszólam adja: a rövid tagadások és a verssorok terjedelmesebb, fájó tartalmakat hordozó része. Bár a fő motívum a *Nem!*, az egész vers üzenetét, a természeti törvényt sűríti magában, a vers két ellentétes oldala mégis egységet alkot, összetartozik, kiegészíti egymást. Ezt a tipografikus megoldás is jól mutatja. Szabályos váltakozásuk az íráskép hullámlásának, a vizuális ritmust eredményezi.

A harmadik leggyakrabban – tizenháromszor – előforduló írásjel a **vessző**. Valamennyi a vers egyik hosszabb szólamában található. Többféle funkciót töltenek be. Elsődleges szerepük a szöveg tagolása, mondattani és logikai kapcsolatokat jelölnek. Ám nemcsak értelmi, hanem érzelmi funkciót is képviselnek. Először ellentétes jelentésű állapothatározókat tagolnak, majd rövid tagmondatok kiemelésében segítenek. A továbbiakban a nagy kezdőbetűs *Föld* és *Menny* értelmező jelzőit választják el egymástól a sorvégi gondolatjellel egyetemben, így az értelmezett is hangsúlyossá válik: *(a Föld) – Baromibb ő, érthetlenebb, (a Menny) – nincs királyibb, sérthetlenebb!* Az értelemtükrözés mellett a vers végéhez közeledve felerősödik az írásjel érzelmi kitárulkozásra utaló funkciója. Különösen feltűnő ez az öt szavas utolsó sorban, ahol négyszer ismétlődik meg a vessző a hiányos ragozása, de itt szokatlanul ragozott *fájsz* igék között. E kulcsszavak lassításával és kiemelésével a verssor éles akusztikai hatása még inkább érvényesül: *fájsz, kedves, fájsz, fájsz, rettenetesen!*

A **kettőspont** a költészetben ritkán használt eszköz, de a modern lírában többször előfordul. Bár elvont formulának tartják, ebben a versben igen eleven hatást kelt. Már az első sorban a kötőszóval való kezdés is szokatlan, az utána következő kettőspont pedig megállásra kényszerít, szinte rögzíti, szentesíti a megváltoztathatatlant: *Hogy: Nem!* Majd az egyetemes tagadás indoklását emeli

intellektuális szintre: *Miért: Nem! Mert: Nem!* A második versszólamban Szabó Lőrinc két kulcsfontosságú helyen alkalmazza a kettőspontot. A vers közepén, a hetedik sorban mintegy összegzi vele a költő keserű, kétségbeesett állapotát, már-már belátva, nincs mód kitörni belőle: *lázadhatnak düh s kín harsonái*: Végül az ész érveit feladva, a fájdalom valóságában elmerülve vallja: *Nem vagy?! Nem hiszem el sosem: fájsz, kedves, fájsz, fájsz, rettenetesen!*

A mondatzáró **pontot** hatszor találjuk a szövegben, kizárólag a költői szólamban, a tagadó válaszokban sosem. Nem csupán a száraz tényközlések, megállapítások eszköze, hiszen a szöveg tele van panasszal, gyásszal, tehát a pontok igen nagy fájdalmakat, háborgó érzelmeket zárnak le. Így ezekből a mondatokból nem tud kitörni a felhalmozódott lelki izgalom, benn szorul, a pont útját állja a robbanni készülő feszültségnek. Ily módon hozzájárul a vers zaklatott alaphangulatához.

Szabó Lőrinc reménytelen belső harcára utal a két **kérdőjeles** és **kérdőfelkiáltójeles** kombinációval ellátott rövid mondata: *Nem? Nem vagy?!* Ezek hűen tükrözik a merev elutasítások miatti rácsodálkozást, sőt megütközést. A költő számára érthetetlen és elfogadhatatlan a kérdéseire kapott állandó tagadó válasz. Mivel ez a vers a lírai rekviem 11. darabja, keletkezésekor még túl friss a gyász, erős a fájdalom. Az enyhülés, a belenyugvás, a kedves elengedése csak később válhat valóra. Jelenlegi lelkiállapotát a tizenkettedik sorban kifejezett kételkedés és írásjelhasználát tükrözi leginkább: *Nem?! Nem? Nem. Tudom. De nem hiszem.* Az utóbbi három mondatot lezáró pontok is erre a megállapításra engednek következtetni.

Mivel helyesírásunkban stilisztikai lehetőségek is rejlenek, gyakran tapasztalhatjuk, hogy ezt a szépírók ki is használják nyelvi egyénítésre, figyelemfelkeltésre, sőt ha szükségesnek látják, felülírják a helyesírási konvenciókat. Szabó Lőrinc műveiben ezt több területen is megtette: szóösszetételek, interpunkció, **köszavak nagybetűs szókezdésével** stb. Az utóbbival ebben a versben öt alkalommal találkozhatunk. Ezek a következők: *Nincs Talán, nincs többé Igen. ...ez a Nincs óriási. ...Föld, ...Menny.* Itt nem adys szimbólumok szerepelnek, hiszen ezek a fogalmak nem szimbólumhordozók. Jelentésük nem mosódik el, nincs bennük rejtélyes elem, nem kötődik hozzájuk jelképes értelem. csupán a jelentés felnagyítása, monumentálissá fokozása a cél. Erre utal az első három – *Talán, Igen, Nincs* – szavakkal kapcsolatos alkalmi szófajváltás. A költő a főnevesítéssel is hangsúlyozza, hogy ezeknek a szavaknak az aktuális szófajssággal a megszokottól eltérő, kiemelt szerepet szánt. Az sem véletlen, hogy valamennyi a vers egyik felében, a költői monológban található. A halott kedves testét fogva tartó baromi őr *Föld*, és lelkét befogadó, sérthetetlen *Menny* hatalma a nagy kezdőbetűs jelöléssel még szembetűnőbbé, vizuálisan is meggyőzőbbé válik.

Összegezve: Szabó Lőrinc a nyelvi stílus írott formájú kísérőit egyéni eszközöknek tekinti. Kevésnek tartja a leírt szó, szöveg önmagában való

hatóerejét, ezért tudatosan fokozni kívánja azt. A fent említett stíluskiegészítők a versben ezt a célt szolgálják. Bár legnagyobb szerepe az interpunkciónak van, a leírt nyelv többi eszközével való egymásra utaltságuk, együttes hatásuk vitathatatlan. Egyéni alkalmazásuk, atmoszférateremtő erejük lehetővé teszi, hogy az íráskép összetevői szinte metaforizálódjanak, hiszen szubjektív asszociációk, értelmezések társulnak hozzájuk. Értelmi funkciójuk ugyan kevésbé rejtett, érzelmi-hangulati vonatkozásuk, esztétikai varázsuk viszont erősen hat az elmélyült befogadóra. Ezek a jelentéstöbbletet hordozó stíluskísérő elemek tehát segítenek abban, hogy az olvasó közelebb kerüljön a vers belső világának átéléséhez, a költői szándék megértéséhez.

Irodalom

- A magyar helyesírás szabályai* 2000. 11. kiadás. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fónagy Iván 1977. Írásjel. In: Király István (főszerk.): *Világirodalmi Lexikon* 5: 111–23. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Keszler Borbála 2001–2002. Fontosak-e az írásjelek? In: *Helyesírásunk időszerű kérdései a 21. század kezdetén*. EKF Líceum Kiadó, Eger, 98–106.
- Lászlóffy Aladár 1973. *Szabó Lőrinc költői helyzetei*. Dácia Könyvkiadó, Kolozsvár, 108–15.
- Márai Sándor 1968. *Napló 1958–1967*. Róma
- Rába György 1972. *Szabó Lőrinc*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Seres-Szapannos 1974. *Verselemzések*. Tankönyvkiadó, Budapest. 205–11.
- Szikszainé Nagy Irma 2007. *Magyar stilisztika*. Osiris Kiadó, Budapest. 528–566.
- Zolnai Béla 1957. *Nyelv és stílus*. Gondolat Kiadó, Budapest. 53–204.

V. Raisz Rózsa

Szeccesszió vagy impresszionizmus?*

Kaffka Margit: Csendes válságok

Földes Anna idézi Lesznai Annától, a *Kezdetben volt a kert* című, igazi szeccessziós gazdagságú kötetéből: [Kaffka Margit] „Az egyetlen nő, akit férfitársai kételytelenül egyenrangú írónak kezeltek” (1987: 105), maga Kaffka pedig azt hangoztatta: „Nincs hím nemű és női művészet.” (Süppedő talajon. Külön úton 168.)

Igaz: érték tekintetében nem szabad különbözni, ha igazi irodalom, amit a női vagy férfi szerzők művelnek, jellegükben mégis lehetnek sajátos, nemükre jellemző vonások. A szeccesszió és az impresszionizmus érzékeny-érzéki voltával vonzó lehet női művészek számára.

Az *In memoriam Kaffka Margit* című kötet (Bodnár 2005) sok kortárs és későbbi írótól idézi az író nő méltatását: az irodalomtörténész Schöpflin Aladár szerint „Kaffka Margitban a rendesnél sokkal erősebben fejlődött ki a művészi képesség három fő eleme: a látás, a képzelet és a gondolat intenzitása” (38). Ugyanő „minden asszonyi dilettantizmustól” mentesnek mondja (57). Tersánszky Józsi Jenő azok közé az íróművészek közé sorolta Kaffkát, „akiket a legjobb kevesek meg az irodalomtörténet értékelt nagyra, sőt író nő társai közül a legnagyobbra” (261).

Kaffka Margit életműve műfajilag is igen változatos: költőként indult, s verseket egész – tragikusan rövid – pályája alatt írt. Érett korszakának mégis a regény és a novella a fő műfaja. Sorsát, életvitelét tekintve – polgári iskolai tanári működése, gyermekének nevelése, az irodalmi életben való lelkes részvétele mellett – nemcsak irodalmi értékét, hanem terjedelmét nézve is kivételesen gazdag, amit alkotott a magyar irodalom számára.

R. Molnár Emma egyik tanulmánya Lesznai Anna művészetével, azon belül *Kezdetben volt a kert* című kötetével foglalkozott (R. Molnár 2005: 33–39), ezzel párhuzamosan lehet említeni Kaffka *Állomások* című regényét. A két író nő évekig szoros, meleg barátságban volt egymással. Abban is sorstársak voltak, hogy mindketten egyedül nevelték nagyon fiatal korukban született gyermeküket. Kapcsolatuknak azonban nem ez volt a fő motívuma, hanem a költői-írói-művészi érdeklődés és hajlam, a kitörésvágy a hagyományos női

* A dolgozat Rozgonyiné Molnár Emma tiszteletére íródott, elhangzott a Magyar Nyelvtudományi Társaság szegedi tagozatának felolvasó ülésén 2013. november 28-án.

sorsból, a művészi kifejezés keresése, a konvencionális étellel és művészettel való szembefordulás, szakítás; a szellemi életben való magas szintű részvétel (Földes Anna 1987: 103–111). Lesznai Anna a magyar szecesszió egyik legjellegzetesebb képviselője, több művészeti ágban.

Rátérve a századforduló stílustörekvéseinek rövid, jelzésszerű jellemzésére: A Kaffka–Lesznai-barátság indítóokával összecseng Kispéter András (1988: 39) jellemzése: „A szecesszió legtöbbet hangoztatott jelszava az egyéniség, az egyéniségkultusz.” E korszakkal különben a magyar stilisztikai szakirodalomban talán Szabó Zoltán és munkatársai foglalkoztak a legtöbbet. Murvai Olga – Szabó Zoltánnal egybehangzóan – megállapította: a szecesszió, az impresszionizmus, a szimbolizmus „sokszor egymást átfedve vagy éppen keresztezve [jelennek meg] szinte ugyanazon eszmeiséget fogalmazva meg, szinte ugyanazokkal a stílus eszközökkel” (Murvai 2002: 149).

A szecesszió és az impresszionizmus irodalmi megjelenítődésének hasonlóságát, sőt összefonódását elismerve, egyet kell értenünk Murvai Olgával, aki pontos és találó fogalmi szinten vetette össze a két stílusirányt: eszerint a szecessziós kép állókép, konkrétumok, statikus elrendezés jellemzi, utalása: katafora, a külső látvány fontos benne, valamint az állapotkifejező mediális igék; jellemző közlési módja a leírás. Az impresszionizmus ezzel szemben mozgó képekkel él, a benyomások szabad asszociációja jellemzi, anaforikus és kataforikus utalások, a látványon kívül minden más érzet jelentkezik benne, a leíráshoz reflexió csatlakozik, a külső értékeket a belső, lelki, gondolati értékek gazdagítják (Murvai 2002: 164).

Szabó Zoltán (1998: 178–180) számos példát idéz Kaffka Margittól a szecessziót és az impresszionizmust is jellemezve: szecessziósak a következők: *a rügyezés halványzöld románca*: a színek dominanciája, az érzéki érzetek dekoratívvá lényegülése; az illúziókeltés, szubjektivitás: *részeg tavasz*; indázó szerkezetek: *az élet hatalmas, ijesztő hullámai*; a művi, stilizált természet (*orchidea, aranyhal*), a művészetek fogalmi motívumai mint díszítő motívumok (*az ifjúság vad, eszeveszett crescendói*) stb., ugyanakkor az impresszionista stílust jellemezve az érzetkultusz példájaként a Színek és évek részletét idézi. Ez is igazolja, hogy a stílusirányzatok ritkán jelennek meg teljes, egyértelmű tisztaságban. Szathmári István (2002: 140) Kaffkát az irodalmi impresszionizmus képviselői között tartja számon.

Jenei Teréz (1993: 33) szerint is nehéz elhatárolni a szecessziót és az impresszionizmust egymástól. Babits A gólyakalifa című regényének elemzését bevezetve összefoglalja, hogy a mű korábbi méltatói közül Sőtér István egyértelműen impresszionistának minősítette a regényt, Rónay László tagadta impresszionista mivoltát, Benedek Marcell naturalista jellegét emelte ki. Jenei Teréz elemzése a mű szecessziós jegyeit vette számba: ellentét az időszerkezetben, dekorativitás a szóhasználatban, a művészet jelenléte, érzéki

(például látási érzetek: *arany*), tapintás, szaglás, hallás; a *csönd* mint kulcsszó stb. Indázó szerkezetek. S mindezek jelképes többletjelentése.

R. Molnár Emma több tanulmányában foglalkozott a szecesszióval, Elek Artúr, Szomory Dezső műveit elemezve. Szomory Párizsi regényének alakzattársulásairól szóló nagyobb tanulmányában is kiemel szecessziós-impresszionista motívumokat: *rózsák, csillagok, izzó piros, kék színek, tündöklő csillagszépség, „a párizsi ég számára kiválogatva, kicsiszolva”* stb. (R. Molnár 2002, passim). Ilyen nyelvi megoldások Kaffka szövegeiben is gyakoriak.

Fülöp László szerint Kaffka Margit novellisztikájának egyik legtokéletesebb darabja a *Csendes válságok* (1909). „Itt egy korán özvegyiségre jutott fiatal asszony lélektani portréját és igen finoman kidolgozott jellemképét kapjuk.” – „mélyre fojtott bánatot sejtet, a kiegyensúlyozottság óvott fegyelmével palástolva a belső hiányérzeteket és feszültségeket” (42).

Egészítsük ki ezt a szép és találó jellemzést a novella cselekményének vázlatos, helyenként az írói szöveget idéző elmondásával.

Két frissen érettségizett fiatalember – Pál és Ferenc – érkezik Pál otthonába egy tavaszi napon a „kis nyaralóvárosba”, ahol Pál édesanyja szolid polgári környezetben él. Az asszony rendkívül disztigvált, művelt, szép jelenség, és meglepően fiatal. Finom tapintattal viselkedik a fiával és a vendég fiúval egyaránt. „Ő a legokosabb ember és igaz barát” (131) – mondja róla a fia.

Ferenc hamarosan megtudja, hogy évekig nem titkolt, de tapintattal kezelt baráti-szerelmi viszonyban volt egy azóta elhunyt német katonatiszt-bárával; Pál ugyan megismerte a bárót, de a szerelmesek együttléte azokra az időkre korlátozódtak, amikor a fiú intézetben tartózkodott.

Pálnak költői ambíciói vannak, édesanyja mégis úgy ítéli meg, hogy szép versei publikálásával várjanak, Pál menjen egy évre külföldi tanulmányútra. A fiú azonban szerelmes egy fiatal lányba, s mivel az asszony konvenciók nélkül nevelte fiát, Pál reményei szerint édesanyja nem fogja ellenezni házassági tervét. A lány „egy fűszeres árvája volt. A kis sarki boltot a tőzsdével a temető sor lejtős házikói fölött a testvérnéjével látták el [...]. Maga elé képzelte szinte provokálóan felragyogó fiatal szépségében, zseniális, borzas diáklány fejével [...] Mirjam – Braun Mari máskülönben – csakugyan szép és nem mindennapi jelenség – gondolta [Ferenc] –, de mégis...” (141)

Pál úgy ismeri édesanyját, hogy „mama nem lehet előítéletes” (147), azonban az események Ferenc aggodalmát/véleményét igazolják, aki „csaknem föllázadt a gondolatra – hogy ez az asszony most vegyen ide menyül egy Mirjámot, egy kis fűszereslányt a Hóstyárról. Az ő csendes, lelkes, diszkrét életébe, az ő sajttalan házába. Miért volna ez az áldozat, miért?” (148)

Az olvasó nem tanúja annak, amikor Pál édesanyjának bevallja Mirjam iránti szerelmét és házassági szándékát, csak a következményt tudja meg. A jólnevelt és fegyelmezett Pál „kivetkőzött önmagából”, „most aztán nyakára másznak az életnek – Wein, Weib und Gesang.” (152) – és elment otthonról.

Az asszony palástolni próbálja súlyos csalódását, felindultságát „*De hangján, egész alakján izgalom remegett, nagyon halvány volt, és mély árku szépséges szemei alatt – valóban könnyek nyoma.*” (153) A középkorú nő és a fiatal Ferenc kölcsönös rokonszenve szerelmi érzésbe vált ált: „*A szeme nedves volt, meleg sugarú és bánatos – talán több is ennél, hamvadó rejtélyekkel, álmatag, fojtott veszedelmekkel teli. Feléje nyújtotta jobb kezét – puhán, hajlékony simulással fektette bele a kemény, barna tenyér érdes mélyébe – és úgy hagyta egy pillanatig. – Még egyig aztán – vagy tovább. – Ennyi volt.*

Visszavonta – leejtette egy percre –, nem következett semmi.” (155) Ezután megkéri a mélyen megrendült fiút, hogy vigyázzon a fiára.

Az asszony tehát győztesen kerül ki a „csendes válságból”, anyasága és passzív humanizmusa felülemelkedett az örvénylő női életen (B. Gy. 1965. 223). A szecesszióra jellemző az önmegvalósítási szándék, az egyéniség fontossága minden szereplőben fellelhető. (Vö. Kispéter 1989: 39).

Ez a vázlatos cselekményleírás alig érzékeltetheti a novella hangulati túlfűtöttségét, érzelmi gazdagságát, bár helyenként a novellából idézett részletek találhatók benne. A századforduló jellegzetes stiláris sajátosságai ennél sokkal töményebben vannak jelen. A cím: *Csendes válságok* a szecesszió állóképszerűségét mutatja állapotkifejező melléknévi jelzőjével. Állóképeinek dekorativitását növeli az érzékterületek gyakori együttes megjelenése, cseréje, összekapcsolása egy-egy – akár több tagból álló – szókapcsolatban: *a folyóparti gátak áttetsző, bűgő tülökszava*” (127). Ez nem egyszerűen halmozás, hanem szecessziós szinesztézia. Ugyancsak a szecesszióhoz kapcsolhatjuk az állapotkifejező állóképet, amely szemantikailag eltérő érzeteket fejez ki: (az asszony íróasztala) *„formás és nyugodt”* (130). Többi leírása is dekoratív állókép, hasonlóképpen különböző érzetek összekapcsolásával. Kitűnik a színek dominanciája, az illat *„könnyű, mély, jelentős és bájos* konkrét és elvont fogalom kifejező melléknévi jelzőivel: *„A háziasszony nappalijába mentek, a bronz és rezedazöld tapéták közé, ahol a világos, nagy áttört függönyök mögött, a reggeli interieur félderűjében könnyű, de azért mély, jelentős és bájos parfümillat úszott.”* (129).

A látási érzeteket több szövegrészben is összekapcsolja más érzetekkel. A *„négy fal közé zárt”* konkrétan tűnő határozós szintagmalánc elvont, álló szinesztéziás képbe vált át: *„érezte e négy fal közé zárt intimitást, szelíd harmóniát és lappangó, szinte fájó érdekességet”* (131). A nominális stílus és a halmozás az egész elbeszélésben – főként, de nem kizárólag a leírásaiban – megjelenik: *„Itt minden magától lettnek látszó volt, könnyed, de tartalmas és kedvesen mértékletes. Párnák egyszínű, sima selyemből, egy darab régi brokát, diszkréten tarka japán ellenző, néhány szoborvázlat agyagból vagy sima, rámás tollrajzok.”* (131)

Szecessziós vonás a szokatlan, új szavak alkotása, szövegbe illesztése: *„Újfajta poémák voltak, a fiatal forradalmárok érdekesen nyers, melódiakerülő*

modorában, egy-egy gondolat merész, rusztikus odagördítésével, egy-egy szó szokatlan odavilágításával.” (136) – *„Az asszony mosolygott – egyszer az arcába nézett, és nagy, szomorú, szivárványfátylas szemével fogva tartotta egy percig.”*

A látvány szépségének ábrázolása mellett a zene mint művészet is jelen van e környezetben, mégpedig az ide illő finoman érzelmes zene:

„– Mennyire illik egymáshoz ez a kettő – mondta Pál –, Grieg zenéje és anyám...” (128)

„Aase halálát játszotta, Tudással, magas nivójú egyszerűséggel és egyéni ízléssel...” (148–149)

Az idézett, zongorajátékot, zenét felelevenítő sorokat szenvedélyes, több mondatra tagolódó, igazi szecessziós, indázó részlet követi. Az és kötőszó ismétlődése tagolja és teszi indázóvá a sajátos jelzős kapcsolatokkal (*véres és álmatag misztérium*) – túlzásokkal (*borzalmak, gyötrődések, téboly és halál*) – szimbolikus képekkel (*az élet nagy hús, és mindent egymásba simító hullámverése*) teljes sorokat: *„És félbarbár idegzete sejtő felviharzásával többet, csaknem mindent megértett e percben – a muzsikát, a kimondhatatlant, az élet nagy, hús és mindent egymásba simító hullámveréseit, a vágyakat és tetteket – és mind a véres és álmatag misztériumot, amelybe dacosan, kérkedően és kétségbeesetten tapos bele az északi lélek gögje. És borzalmak, gyötrődések, téboly és halál mögött – lágyan, piano – mint meg-megújuló szelíd és örök kíséret, mint engesztelő könnyek harmatozása – a melódia, a mese, a báj.”* (149)

Láttuk, hogy a szecesszióra jellemző jegyek főként, de nem kizárólag a leírásokban fedezhetők fel, a fenti részlet hasonlít a szabad függő beszédre: átképzeléses jellegű, de nem hiányzik az idéző mondatnak tartható bevezető rész.

Impresszionistának minősíthető „mozgó képek” azonban a novellának nemcsak azokban a részleteiben fedezhetők fel, amelyek cselekvést-változást írnak le. *„Tizenkilenc évesek voltak mind a ketten, az imént jelesen érettek; a tarsolyuk [...] duzzadozott a nagy elérések csillogó garderobjától”* (129). A metaforikus kifejezésmód, a jelzőhalmozás, a díszítő motívumok, az elvont-konkrét együtt jelenik meg a részletben.

A cselekvést jelentő igék megszemélyesítésekben és dekoratív szín- és látványorgiákkal mozgalmas képet hoznak létre, nem nélkülözik azonban a halmozást sem: *„a nagy garabonciás szellők nekilódulva átcsatangolták a homályos utcákat.”* (127) – *„A napfény végigdobta széles, elevensárga csíkját az asztalon és az asszony vállán.”* (133)

A mozgalmasabb, impresszionistának tartható részletek azonban alkalmasak érzések és gondolatok kifejezésére is: *„És lám – érzések és álmok raja szállt fel egy-két pillanat során; arról, hogy az élet még hosszú, és tele van jóval, amiért eszes és kemény, bíró és birkózó fiatal embereknek érdemes türelmes daccal a sorsát kívárni.”* (134) – *„És a fiatal diák megdöbbsent. Mert nagynéha öbenne is*

ébredt már hasonló sejtés – hogy szárazak mind e halott gyökerű szók, e szívós és felszínes elméletek – és valami újat, ponpázót, lüktető elevenségűt csakhamar halkan ki fog bontani számára az élet.” (138)

Kérdés: Egyszerűen csak a közléstípusok különbsége (leíró, illetve cselekvést is kifejező) részletekből adódna a leírt szecessziós, illetve impresszionista jelleg? Nem, amint láttuk, más közléstípusokban is fellelhetők az egyikre vagy másokra jellemző jegyek.

A bemutatott, kiemelt szövegrészletek (bár egyiket a szecesszióhoz, másikat az impresszionizmushoz tartozónak véljük), ha különböznek is egymástól, nem okoz különbségük stíltörést, megmarad a stílári egység, még a párbeszédekre kiterjedően is, semmi nem bontja meg Kaffka Margit érzelmes, gazdag, dekoratív stílusának egyéni voltát. Ez az érzelmesség és szingazdagság pedig, gyöngédséggel társulva női vonásnak is tartható. Bodnár Györggyel egyetértve (1973) állíthatjuk tehát: Kaffka Margit mondatainak dekoratív hangszerelése nem vezethető vissza a szimbólumokra, hanem a szecesszió tulajdoníthatjuk elsősorban.

Irodalom

- B. Gy. [Bodnár György] 1965. Kaffka Margit. *A magyar irodalom története*. V. kötet. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Bodnár György (szerk.) 2005. *In memoriam Kaffka Margit. Színek, évek, állomások*. Budapest.
- Földes Anna 1987. *Kaffka Margit*. Kossuth Kiadó. Budapest.
- Fülöp László 1987. *Kaffka Margit*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Jenei Teréz 1993. A szecesszió stílári jegyei Babits Mihály A gólyakalifa című regényében. In: *Irodalomtudományi Közlemények*. Bukarest.
- Kispéter András 1988. Az irodalmi nyelvi szecesszió néhány kérdése. In: *Tanulmányok a századforduló stílusterkévéseiből*. Szerk. Fábián Pál és Szathmári István. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Murvai Olga 2002. Szecesszió – álló kép vagy mozgó kép. In: Szabó Zoltán (szerk.) „*Arany alapra arannyal*” Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- R. Molnár Emma 2002. *Alakzattársulások egy szépprózai műalkotásban*. (Szomory Dezső: A párizsi regény) Az alakzatok világa 8. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- R. Molnár Emma 2005. Szecessziós látásmód multimediális megközelítésben. Lesznai Anna művészete. *Magyar Nyelvjárások* XLIII. 33–39.
- Szabó Zoltán 1998. *A magyar szépprózai stílus történetének fő irányai*. Corvina Kiadó. Budapest.
- Szabó Zoltán (szerk.) 2002. „*Arany alapra arannyal*” Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Szathmári István 2002. *A stíluselemzés elmélete és gyakorlata*. Kodolányi Füzetek 16. Székesfehérvár.

Az elemzett elbeszélés Kaffka Margit Süppedő talajon (Szépirodalmi Könyvkiadó. Bp. 1978) című kötetében található.

Lőrincz Julianna

„A semmi ágán ül szívem...” A semmi motívum jelentésváltozása József Attila verseiben

Dolgozatomban a *semmi* motívum jelentés- és stílussteremtő funkcióját vizsgálom József Attila különböző költői szövegeiben a korai versektől kezdve a kései érett nagy versekkel bezárólag, valamint néhány angol és orosz nyelvű szövegvariánsban.

József Attila költészetében a *semmi* motívum 86 alkalommal fordul elő. Korai verseiben még az általános hiány kifejezéseként elsődleges fogalmi jelentésben szerepel. A motívumot tartalmazó legkorábbiiban, az 1921-ben keletkezett *A szív s a szem* című népies helyzetdalban melléknévi jelzői szerepben funkcionál a *semmi* szó: „Önző szív... / S nem gyötrődik *semmi* gondtól.” Ugyanebben a lexikai és grammatikai jelentésben fordul elő a motívum az 1921-es év verseiben is, például a *Szeretném, ha vadalmafa lennék!*, *Végtelen óta...*, *Keresek valakit* című versszövegekben.

A költői pálya későbbi szakaszaiban sokszor ismétléses alakzatok különböző típusaiban jelenik meg a motívum. Mint ismeretes, az ismétlés funkciója többnyire a szövegek információtartalmának nyomatékosítása. A klasszikus retorika az ismétlést az adjekciós alakzatok között tartja számon (vö., Szabó G. – Szörényi 1988, Szathmári 2008, Adamik 2010). Gáspári László (2003) a pragmatikus alakzatok közé sorolja az ismétlést, mivel az aktuális költői szituáció hatására a megismételt elem mindig nagyobb kontextusra kiható többlettartalommal is telítődik (vö. még Kabán 2008: 320–1). Az ismétlésalakzatok sokféle funkciót tölthetnek be attól függően, hogy milyen szövegtípusban és milyen funkcióban fordulnak elő. Fónagy Iván (1977) pedig – valamint őt követve mások is – az ellentét alakzatát is az ismétlések közé sorolja. Nézzünk meg néhány olyan szöveget, amelyben az ismétlés valamilyen formájában fordul elő a motívum.

Az örök elmúlás (1921) című versben az elmúlás különböző nyelvi és stíluseszközökkel kifejtett gondolatát a *semmi* motívum reddíciós alakzatként fogja közre (keretes szerkezetű ismétlés). A reddíció olyan ismétlésen alapuló gondolatalakzat, amelyben mondat, verssor vagy versszak elején álló szó vagy szócsoporthoz, esetleg a költemény első versszaka tér vissza ugyanannak a mondatnak, verssornak, versszaknak vagy költeménynek a végén (vö. Varga 2008: 494). Fónagy Iván értelmezésében a reddíció a kezdethez való visszatérés

alakzata (vö. Fónagy 1990). *Az örök elmulás* című versben az első és utolsó versszak első sorában van jelen reddíciós alakzatként a *semmi* motívum.

„A földön *semmi* nem örök...

A fákon árnyak nőnek este,

A félhomály is nyöszörög.

A földön *semmi* nem örök:

A hernyó hull és a madár is

S az évszázad föl nem hörög.”

Az Én ajándékom (1921) című versszövegben változatlan szóismétlésként nyomatékosító funkciót tölt be a *semmi* motívum:

„És nem fáj nekem *semmi, semmi, semmi,*

Csak a karom, mert nem öleltelek.”

Az 1922-es évek költői szövegeiben még szintén többnyire az általános hiány (pl. a vagyon, az érzések, a gondoskodás, a szeretet hiánya) kifejezésére szolgál József Attila költészetében a *semmi* motívum. Nézzünk néhány példát ezekre is:

Gyerekszemű élet-tavon:

„Mivelhogy nincsen *semmi* kabbalám...”

Az Útrakészség című versszövegben:

„Nincsen *semmim* s kire hagyjam,

Nincs szeretőm, mit tagadjam.”

A Napszonettben :

„A vén díványon hentereg a Nap,

Magával hozta erdők illatát

S kinek örömből *semmi* sem maradt,
Vidultan nézem én kopott diák.”

1924-től kezdve a *semmi* motívum már komplexebb jelentésben, különböző alakzatokban, alakzattársítások struktúraszervező elemeként szerepel. A *Hét napja* (1924) című versben az ellentét alakzatának (*semmi* és *minden*) egyik pólusaként funkcionál a motívum:

„Hogy nincsen hiába *semmi* és a *minden*
Nem siklott ki föltépett ereinken,”

A *csoda* (1924) című versben különböző jelentés- és alakzatképző funkcióban háromszor ismétlődik a *semmi*. Az első versszakban még egyszerű hiányt kifejező lexéma:

„Eladni magamat *semmiért*.” ...

A vers további szövegrészeiben kétszer fordul elő a *semmi* változatlan ismétléses alakzatként, illetve a motívumot tartalmazó sorok egyben felsorolást, majd szórendcserével gradációs alakzatot alkotnak. A gradáció olyan fokozásos alakzat, amelyben az ismétlődő tagok gyakran szintaktikai funkciót is váltanak (vö. Szabó–Szörényi 1988: 135). A vers következő részletében szereplő gradációban a *magam* visszaható névmás az *én* személyes névmás szinonimájaként szerepel szinonimikus ismétléses alakzatként:

„Ég, csók, tűz, *magam* s a *semmi*. ...
A föld, az ég, a tűz, a *semmi* s *én*.”

Amint már utaltam rá, a *semmi* motívum József Attila korai költészetében főként elsősorban a szó köznapi értelmében, a konkrét dolgok, fogalmak hiányának kifejezésére szolgál. „Később, kivált a harmincas évek elején, már egész verset besugárzó vagy éppen szervező metaforamaggá lesz. A legismertebb, a legkedveltebb példa ez utóbbira a *Lassan, tűnődve* híres metaforája. (...) igazi lírai-gondolati, lírai-filozofikus jelentést azonban utolsó két-három esztendejében nyer” (Németh G. 1982: 73).

1933-tól kezdve az *űr*, a *kozmosz* szinonimájaként, valamint ezekkel a motívumokkal társulva jelenik meg a *semmi* motívum. „József Attila kozmikus

képeiben az égitestek mozgása során, a világegyetem tágulása, szétesése közepette jelent meg a semmi képzete. (...) a Semmi a felnövesztett világ ellentétjeként is megjelent, sőt, valójában így jelent meg József Attila költészetében” (Füzi 2003: 43).

József Attila kései költészetében a *semmi* motívum a mindent betöltő hiánynak, a költő alapvető életérzésének érzéki megjelenítője, projekciós eszköze. Lengyel András kutatásaival igazolta, hogy a motívum a költői életműben „...az üresség-érzés metaforikus kifejezésétől, az absztrakt „semmi” verbéli megjelenésén át, az „üres” tudat nyelvi – költői – eszközökkel való „feltöltéséig” ível” (vö. Lengyel 1997, internetes forrás). A motívum azonban többnyire nem egyszerűen az üresség, az űr megjelenítője, hanem mint a fizikai űrben, vannak benne anyagi vagy anyagszerű elemek is. És mivel képi megjelenítő elem, az azonosság is benne van minden képi elemben, amelyben a *semmi* motívum szerepel.

A legkomplexebb jelentéstartalommal a *semmi* először az 1933-as *Reménytelenül* című verspár első versében (*Lassan, tűnődve*), a *semmi ágán* metaforában, valamint a metaforát magába foglaló kozmikus kép központi elemeként jelenik meg a motívum. Ennek bizonyítására nézzük meg a verspár első, *Lassan, tűnődve* című szövegét, mivel a motívum jelentésének teljességét az egész szöveg képi és jelentésstruktúrájának ismeretében tudjuk komplex módon vizsgálni, illetve megérteni.

**József Attila: *Reménytelenül*
*Lassan, tűnődve***

*Az ember végül homokos,
szomorú, vizes síkra ér,
szétnéz merengve és okos
fejével biccent, nem remél.*

*Én is így próbálok csalás
nélkül szétnézni könnyedén.
Ezüstös fejszesuhanás
játszik a nyárfa levelén.*

A semmi ágán ül szívem,

*kis teste hangtalan vacog,
köréje gyűlnék szeliden
s nézik, nézik a csillagok.*

A verskezdő kép a sivár emberi lét, a kiúttalanság, a reménytelenség fogalmi metaforája. A látszólagos nyugodtság, beletörődés a lírai én egzisztencialista létélményének megfogalmazódása, amely a később keletkezett versekben még jobban kiteljesedik, és kozmikussá növekvő képekben realizálódik. E költői szövegben a versbeszéd alaphelyzetét az első versszak mutatja be, mintegy összegzését adva az egész szövegben megfogalmazódó általános emberi léthelyzetnek. Erre utal az *ember* általános alany is. A *szétnéz* ige jelentése elemeire bontja szét az egységes egészet alkotó világot. „Ennek költészetbölcséleti terminusa József Attilánál a «világhiány», versbeli metaforája pedig a széthulló anyag jele, a homok, melyet más költeményekben kiválthat a hasáb, a darab, a rakás, azaz a «valóságatlanítás» halmazok révén megidézett képe” (Kovács 2006, internetes forrás). A világhiány hasonló módon történő kifejezése József Attila több más versében is megjelenik, mint például a *Tiszta szívvel* címűben.

A *szétnéz* igei állítmány a vers harmadik versszakában megjelenő változatlan ismétléssel együtt variációs ismétléses alakzatot alkot: *nézik, nézik a csillagok*. „Az ismétlés hatására a homokszemcsék elemei és a csillagok között a *néz* ige kölcsönös szemantikai függőséget teremt, amely a metaforikus folyamat kezdetét és végét jelöli meg. A csillagok «Az ember» fogalomalkotó cselekvésének kozmikus metaforái” (Kovács 2006, internetes forrás).

A József Attila költészetében fontos szerepet betöltő természeti képek azonban nem konkrét térbeli vonatkozásban használatosak, hanem, mint a költő több más versében is, a projekció eszközei (vö. Kemény 1983). Így a *homokos, szomorú vizes sík* is, ahol nincs semmiféle élőlény (ember, állat, növény). Az *ember* általános alany azonban nem a tájban aktuálisan jelen lévő emberre utal, hanem az általános emberi létre, ahogyan Török Gábor *József Attila-kommentárok* (1976) című, a költői beszéd stilisztikai elemzésének egyik lehetséges módját bemutató munkájában több helyen is utal rá.

A vers második versszakában megjelenik a konkrét szubjektum is, a lírai én. A szövegben kifejtett hasonlat szerkezetében a reménytelenség nyomatékosításának eszköze variációs ismétléses alakzat: a verscímbe a *reménytelenül* határozó, valamint az első versszak általános alanyához kapcsolódó tagadó igei állítmány, a *nem remél* variációs ismétlése a versszerkezet alappilléreinek tekinthető. Ehhez az alakzathoz kapcsolódik szemantikai antitézist alkotva a következő kijelentésben megfogalmazott hasonlat formájában kifejeződő cselekvés. A *könnyedén* határozó az ellentétes

alakzat egyik eleme: „*Én is így próbálok csalás / nélkül szétnézni könnyedén.*” A homokszemcsék és a csillagok között is szemantikai ellentét van, amely „a metaforikus folyamat kezdetét és végét jelöli meg” (Kovács 2006, internetes forrás).

A *semmi ága* a József Attila által „dolog mögötti létnek” nevezett világihiányt kifejező metafora. A *szív* metonímiával a szorongást nyomatékosítja a lírai én. A *kis teste* metonimikus metafora a *hangtalan vacog* színesztéziával kifejezett szemantikai ellentétrel együtt komplex alakzatot alkot, amely a szorongás elviselhetetlenségét erősíti a szövegben. Ezt az érzést a hangszimbolikával is nyomatékosítja a szövegalkotó. Ugyanakkor szemantikai ellentét van az első versszak elején szereplő *okos fej* metonímia, és a szöveg végén lévő, a *semmi ágán* vacogó *szív* metaforikus metonímia között is. Ugyancsak fontos stíluselem a szövegben a más József Attila-szövegekben is lényeges funkciót betöltő lent és fent ellentétét alkotó térbeli fogalmi metafora: lent a homokos part, fent a semmi ágán ülő szív, és még fentebb az őt néző csillagok, amely egyúttal gradációs alakzat is a szövegben. Az „*Ezüstös fejszesuhanás / játszik a nyárfa levelén*” komplex kép, amelyben a nyárfa levele ezüstös színének és a fejszesuhanásnak az egymáshoz rendelésével enallagé jön létre. Az enallagé jelzőcserével alkotott alakzat. Az enallagéban a jelző elcsúsztatása a mondatban a nagyobb hatás kedvéért az elől a szó elől történik, amelyre valójában vonatkozik (Szathmári 2010: 36). Az enallagé megszemélyesítéssel és metonímiával társulva olyan sűrített asszociációt tartalmazó szemantikai rendszert, formailag pedig összetett képet hoz létre a szövegben, amelyet a szakirodalomban József Attila-verseit értelmezve Hankiss Elemér komplex képnek nevezett. Hankiss értelmezésében komplex képek a többszörös metaforák és azok a stilisztikai alakzatokkal kombinált metaforák, amelyeknek együttes jelentése túlmutat az elemi képeken (egyszerű szóképek). Ezek a komplex képek már 1928-tól kezdve megjelennek József Attila költészetében, és meghatározó stíluselemekké válnak (vö. Hankiss 1966). Nézzük meg a *semmi* motívum jelentés- és képalkotó szerepét az elemzett szövegben.

„A *semmi* ágán ül szívem,
kis teste hangtalan vacog,”

A *semmi ága* a József Attila által „dolog mögötti létnek” nevezett világihiányt kifejező metafora a versben. A *szív* metonímiával a szorongást érzékelteti a lírai én. A *kis teste* metonimikus metafora a *hangtalan vacog* színesztéziával kifejezett szemantikai ellentétrel együtt komplex alakzatot alkot, amely a szorongás elviselhetetlenségét erősíti a szövegben, ezt a szövegalkotó a hangszimbolikával is nyomatékosítja.

Bori Imre utal rá, hogy József Attila költészetében a *semmi*, a költő származása, életútja által rákényszerített élethelyzet tudatosan vállalt magatartássá vált: „A «semmi ágán» találta magát, egy kozmikus hidegségű űrben, egyedül a csillagokkal, magányosságával. S ezt a helyzetet, ezt az emberi szituációt vállalta. S költészete így lesz az abszurdum költészete, így lépi át a negatív világ határát, amelyről Camus beszél a *Sziszüphosz mítosza* című könyvében” (Bori 1984: 119).

Vizsgáljuk meg három angol és egy orosz nyelvű szövegváltozatban, hogyan interpretálják a fordítók az elemzett József Attila-motívumot a fentebb kiemelt kétsoros szöveggörnyezetben. Az első célnyelvi szövegváltozatban, Edwin Morgan fordításában a *nothing* szó adekvát megfelelője a *semmi* motívumnak.

- (1) My heart sits on the twig of *noi* 'A szívem a semmi ágán ül,
its little body shivering, dumb. kis teste reszket, hangtalan.'

A forrásnyelvi *hangtalan vacog* szemantikai ellentétes alakzat helyett a célnyelvi variánsban szereplő *its little body shivering, dumb* 'kis teste reszket, hangtalan' szemantikai ellentét szerepel, amely azonban nem teljesen adekvát az eredetivel, mivel a fordító a *vacog* ige helyett a *shivering* 'reszket' jelentésű állítmányt társította az alanyhoz.

- (2) Upon a branch of *nothingness* 'A semmi (nemlét) ágán
my heart sits trembling voicelessly, ül szívem remegve,
hangtalan,'

Ozsváth Zsuzsanna és Frederick Turner fordításában a *nothingness* lexéma jelentéstartománya a 'semmi' jelentés mellett a 'nemlét' jelentést is tartalmazza, amely a motívumnak a József Attila költészetében a *semmi*, *űr* motívumok által létrehozott komplex motívumrendszerbe illő, adekvát kifejezője. A célnyelvi komplex kép egésze adekvátnak tekinthető a forrásnyelvivel annak ellenére, hogy a forrásnyelvi szemantikai ellentét ebben a célnyelvi változatban sem szerepel. A fordítók immutációs eljárással a 'remegve, hangtalan' megszemélyesítéssel váltották át a forrásnyelvi alakzatot.

A harmadik szövegváltozatban – George Szirtes fordításában – a *semmi ága* metafora fordításváltozata ugyan adekvát az eredetivel, a 'gubbaszt' jelentésű ige a madarat evokálja, a *teste* szót azonban elhagyta a fordító, és a vele komplex képet alkotó *hangtalan vacog* szemantikai ellentét is hiányzik a fordításban.

- (3) My heart is perched on *nothing's branch*, 'A szívem a *semmi* ágán
gubbaszt

a small, dumb, shivering event.kicsi, hangtalan, reszkető lény.’

Az orosz szövegvariánst Jurij Guszev készítette.

Птенцом на ветке *пустоты*

’A *semmi* ágán madárfiókaként

душа озябшая дрожит,

átfázott lélek remeg,’

Guszev szövegváltozatában is adekvát *semmi ágán* metafora az eredetivel, amelyben a *semmi* az ’üresség, pusztaság; űr’ jelentésekben szerepel, ezeket a jelentéseket valószínűleg felidézi az orosz olvasóban is. Ez a változat is egyértelműen a József Attila-i kozmikus képvilágot érzékelteti. A célnyelvi kép értelmezéséhez tudnunk kell azonban, hogy az orosz nyelvben az érzelmek kifejezésére a *szív* helyett általában a *lélek* metafora szerepel. Az immutációs eljárással létrehozott orosz alakzat ebben az esetben ezért nem számít „hűtlenségnek”, ugyanis pontos kulturális megfelelője az eredeti *szív* lexémának. A szöveg képi szintjén azonban lényeges módosításokat hajtott végre a műfordító. A komplex kép fordításakor Guszev a forrásnyelvi metaforikus megszemélyesítés helyett hasonlat formájú magyarázó leírást alkalmaz. Ennek eredményeképpen a képi elem projekciós ereje elvész (vö. Kemény 1983). A célnyelvi szövegvariánsban elmarad az eredeti *hangtalan vacog* szemantikai ellentét alakzata is, ezáltal módosul a szövegrész pragmatikai jelentése, stílushatása. Jurij Guszev szíves szóbeli közlése alapján tudjuk, hogy a mai orosz befogadó elvárásainak nem biztos, hogy megfelelt volna a szöveghű fordítás, esetleg érthetetlen is lett volna, ezért választotta ezt a megoldást. Költői szövegek fordításakor ugyanis a befogadó kultúra irodalmi kánonjához, költői szövegek esetében a versfordítás keletkezési idejében élő versbeszéd-hagyományhoz is alkalmazkodnia kell a fordítónak, ha azt szeretné, hogy az idegen nyelvet nem beszélő olvasók elfogadják a fordítást a saját kultúrájukban létrejött versként is.

Az 1934-ben keletkezett *Nyári délután* című versben a *semmi* motívum az *idő*vel alkotott kognitív metaforikus szerkezetben szerepel. A vizsgált motívum a kiemelt szövegrészben perszifikációként jelenik meg a *semmit játszó idő* komplex kép formájában. A képben kifejeződő játékosság azonban csak látszat, és egyben valószínűleg ok is a *Reménytelenül* című versben szereplő kép megjelenítésére. Ugyanis a *Reménytelenül* második versében szerepel az *Elleng a néma, kék idő* sor, amely variációs ismétléses alakzatként jelenik meg a *Nyári délután* című versben:

„Az *idő* *semmit* játszik,

langy tócsa most, megállt.

Hogy *elleng*, abból látszik,

hogy remeg a virág.”

Az 1936-ban keletkezett *Ki-beugrál* című versben már egyértelműen a halál metaforájaként szerepel a *semmi* motívum: „A *semmiből* vissza ne rántsatok.”

Ugyancsak 1936-os keltezésű a *Semmi* című vers. A versben a címmel együtt tízszer ismétlődik a *semmi* szó változatlan ismétléses alakzat formájában különböző képi szerkezetekben a halál metaforájaként.

Semmi, semmi, semmi, semmi, semmi.

Legyen, hogy ne legyen,

legyen, hogy ne legyen -

mondjuk: Edit.

(...)

Nincsen málhám.

Valamit elfelejtettem – talán ha azt kitalálnám.

Egy: *semmi*.

Kettő: *semmi*.

Három: *semmi*.

Olyan szokatlan, mint ez a pályaudvar,

hogy egyáltalában nincsen *semmi*.

A vers angol szövegvariánsát hosszas keresés után sem találtam meg sem nyomtatott kötetben, sem az interneten.

A 2005-ben József Attila születésének 100. évfordulóján Moszkvában megjelent *На ветке пустоты* (A semmi ágán) című orosz nyelvű kötetben Oleg Roszszijanov fordításában szerepel az orosz szövegvariáns. A célnyelvi szövegváltozatban a vers címe is azonos: *Semmi*, a szöveg egészében pedig szintén változatlan ismétlésként, 9-szer szerepel a *ничего* 'semmi' jelentésű lexéma. Az első sorban öt helyett négyes változatlan ismétlés van, amely azonban betölti az 'üresség; halál' jelentések nyomatékosításának funkcióját.

Ничего

Ничего, ничего, ничего, ничего. 'Semmi, semmi, semmi, semmi

Пусть будет, чтоб не было, Hadd legyen, hogy ne legyen,

Пусть будет, чтоб не было, –Hadd legyen, hogy ne legyen, –
скажем Эдит.mondjuk: Edit

(...)

Багажа нет.Csomag nincs.

Что-то забылось – может, вспомню потом, как найду.

Valami elfelejtődött – lehet, eszembe jut, hogy talál(hat)om meg.

Раз: *ничего*.Egy: *semmi*

Два: *ничего*.Kettő: *semmi*

Три: *ничего*.Három: *semmi*

Чудно. Как вокзал этот тут.Különös. Mint ez a pályaudvar itt

И что вообще нету, нет *ничего*.És hogy egyáltalán nincs, nincs
semmi.

Az orosz kötet versfordítás-szövegeiben ez után a vers után már nem szerepel a *semmi* motívum, a levelekben azonban többször, de a prózai szövegek vizsgálata nem célja e tanulmánynak.

Az 1937-es Flóra-versek utolsó soraiban is a halál metaforájaként jelenik meg a *semmi*:

„az ólálkodó *semmi* ellen
szól, pöröl szorongó szerelmem.”

Az 1937. május–júniusi *Csak az olvassa...* kezdősorú versben is egyértelműen a kiüresedettség, a halál metaforája a *semmi* motívum:

„Csak az olvassa versemet,
ki ismer engem és szeret,
mivel a *semmiben* hajóz.”

A *Költőnk és kora* Hatvany Lajosnak írt 1937. szeptemberi keltezésű versében változatlan ismétléses alakzat formájában a halál metaforájaként szerepel a *semmi* motívum:

„Ugy szállong a *semmi* benne,
mintha valaminek lenne
a pora...”

Ugy szállong a *semmi* benne,

mint valami: a világ
a táguló űrben lengve
jövőjének nekivág.”

A költői szövegekben található utolsó *semmi* motívum a *Töredékek* (1937) első néhány soros részében szerepel:

„Dolgos derű és könnyű kellem
szorongást eloszlató szellem
serkent engem a *semmi* ellen:
ha szólok, sokan szólnak hozzám.”

Az üresség, a léttel való leszámolás, a halállal való szembenézés, a *semmi* jelentéstartományának kiteljesedése a költői életműben – amint e rövid vizsgálatunkból is kitűnik – József Attila kései költészetében válik egyértelművé (vö. Füzi 2003: 68). Ennek több oka is van, egyrészt a költő eddigre már ismerhette a semmi fogalom heideggeri értelmezését, valamint a korabeli nihilista költészetet, így például Kosztolányi nihilizmusa is hatással lehetett rá, de személyisége fejlődésének, betegsége elhatalmasodásának is az eredménye. „... saját létének s a halállal vívott küzdelmének tapasztalatai formálták a semmit az utolsó időszaka legjelentősebb motívumává, s tették ekkori versvilága legfőbb szervezőjévé” (Füzi 2003: 68).

József Attila költészetében a *semmi*, valamint más motívumoknak a költői életműben betöltött funkcióját vizsgálva, Muhel Gábor megállapítja, hogy a hiány jelentés- és stílus-teremtő ereje összefüggő, koherens költői magatartást eredményezett a költői életműben. „... ez a költői magatartás... az emberiség archaikus-atavisztikus tudáskészletéből eredő jelképek, motívumok és szimbólumok formájában nyilvánul meg a műegészen belül. Ez az alapvetően dekonstruktív alkotói attitűd az irodalmi műben (mint önálló világban) a nyelv segítségével valósul meg, s kicsiben megismétli a nyelvteremtő ember világteremtő aktusát és formateremtő képességét” (Muhel 2013, internetes forrás).

Összegzés helyett szeretném jelezni, hogy a *semmi* motívum vizsgálata korántsem teljes e dolgozatban, de ez a tanulmány egy készülő nagyobb munka része, amelyben a vizsgált motívumnak az *Ős*, *csillag*, *kozmosz*, *űr* motívumokkal együtt betöltött szerepét, jelentés- és stílus-teremtő funkcióját vizsgálom József Attila költészetében, valamint a fellelhető angol és orosz nyelvű szövegvariánsokban.

Irodalom

- Adamik Tamás (főszerk.) 2010. *Alakzatlexikon*. Kalligram. Pozsony.
- Bori Imre 1984. *A semmi ágán*. In: Bori Imre huszonöt tanulmánya. A XX. századi magyar irodalomról. Fórum. Újvidék. 115–30.
- Fónagy Iván 1977. *Isméltés*. In: Világirodalmi lexikon. Akadémiai Kiadó. Budapest. 397–407.
- Fónagy Iván 1990. *Gondolatalakzatok, szövegszerkezet, gondolkodási formák*. MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest.
- Füzi László 2003. *Világ és mű*. In: A Semmi közelében. Három magatartás. József Attila, Németh László és Márai Sándor gondolkodói alkatáról. Kalligram. Pozsony. 7–71.
- Gáspári László 2003. *A funkcionális alakzatelmélet vázlat*. PPKE BTK MNyTK 6. Piliscsaba.
- Hankiss Elemér 1966. *József Attila komplex képei*. In: A népdaltól az abszurd drámáig. Tanulmányok. Magvető Kiadó. Budapest.
- Kabán Annamária 2008. *Isméltés*. In: Szathmári István (főszerk.) *Alakzatlexikon*. A retorikai-stilisztikai alakzatok kézikönyve. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 320–3.
- Kemény Gábor 1983. *A „lelki táj” mint közlésforma József Attilánál*. In: B. Csáky Edit (szerk.) „A mindenséggel mérd magad!” Tanulmányok József Attiláról. Akadémiai Kiadó. Budapest. 121–6.
- Kovács Árpád 2006. *Költészet és nyelviség József Attilánál*. mta.hu/fileadmin/nytud/drea2k6/kovacsarpad_drea.doc Letöltve: 2013. aug. 5.
- Lengyel András 1997. *József Attila "semmi"-képzetéről* In: Tiszatáj 1997. 12. hó <http://www.lib.jgytf.u-szeged.hu/folyoiratok/tiszataj/97-12/lengyel.pdf> Letöltve: 2014. január 31.
- Lőrincz Julianna 2014. Az alakzatok József Attila Reménytelenül című versében, valamint angol és orosz nyelvű szövegvariánsaiban. In: Kiss Tímea – Lőrincz Julianna: *Alakzatok a modern és későmodern költészetben és műfordításaikban* (Ady Endre és József Attila verseiben). Pandora Könyvek 32. EKF Líceum Kiadó. Eger. 118–28.
- Muhel Gábor 2013. „Kétes létben bizonyosság...” A hiány teremtő ereje József Attila életművében. In: INCITE Culture and Critic 2013. április 10. <http://kuk.btk.ppke.hu/en/node/1695> Letöltve: 2014. febr. 1.
- Németh G. Béla 1982. *7 kísérlet a kései József Attiláról*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Szabó G. Zoltán – Szörényi László 1988. Kis magyar retorika. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Szathmári István (főszerk.) 2008. *Alakzatlexikon*. A retorikai-stilisztikai alakzatok kézikönyve. Tinta Könyvkiadó. Budapest.

- Szathmári István 2010. *Stíluseszközök és alakzatok kislexikona*. Az ékesszólás kiskönyvtára 14. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Török Gábor 1976. *József Attila-kommentárok*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Varga Andrea 2008. Reddició. In: Szathmári István (főszerk.) *Alakzatlexikon*. A retorikai-stilisztikai alakzatok kézikönyve. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 492–5.

Szépirodalmi források

- József Attila összes versei 1984. Akadémiai Kiadó. Budapest. 1–2. kötet.
- József Attila Sixty poems, translated by Edwin Morgan 2001. Mariscat Press. Glasgow.
- Attila József: Poems. Translated by Zsuzsanna Ozsváth and Frederick Turner. The Hungarian Quarterly No. 148–149, Winter 1997, Spring 1998 <http://www.net.hu/hungq> Letöltve: 2014. január 20.
- Guszev, Jurij – Гусев, Юрий 2005. *Без надежды*. In: На ветке пустоты. Под ред. Середы Вячеслава. Три квадрата. Москва.
- Oleg Rosszijanov – Олег Россиянов 2005. *Ничего*. In: На ветке пустоты. Под ред. Середы Вячеслава. Три квадрата. Москва.

H. Tómesz Tímea – Juhász Rita

Identitás és médiaszöveg

A média a telekommunikáció, az adatkommunikáció és a tömegkommunikáció összeolvadásával hétköznapi aktivitásaink szerves részévé vált. Tapasztalataink bázisa, információszerzésünk forrása, kapcsolattartásunk eszköze. Silverstone azt állítja, hogy a második nagy környezeti katasztrófát, amely a világ kommunikációs válsága, csak akkor leszünk képesek megelőzni, ha a globális kommunikáció realitásait és lehetőségeit figyelembe vesszük. Ha számolunk azzal, hogy ma már az internet és a mobiltelefon központi szerepet játszik abban, ahogyan mindennapjainkat vezetjük. „...központi szerepet játszanak azzal, hogy a műsorsugárzás időbeli alakításával, műfaji összetételével keretet képesek teremteni a mindennapok beosztásához, középponti szerepük van az azonnali kommunikációhoz és információkereséshez nyújtott infrastruktúrájukkal, és központi szerepük van abban is, hogy szimbolikus forrásokat és eszközöket szolgáltatnak a mindennapok bonyolult dolgainak megértéséhez” (2010: 124).

A média és a médiaüzenetek természetesen nem napjainkban kerültek a tudományos vizsgálatok fókuszába, de tény, hogy egyre szélesedik a kutatások köre (vö. Andok 2004, Aczél 2012, Gripsrud 2007, Silverstone 2008, 2010), s egyre több fórumon hívják föl a figyelmet a kutatások fontosságára. A médiáról, annak hatásairól folyó társadalmi diskurzusnak azon területéhez kívánunk most csatlakozni, amely a médiaüzenetek – mint legfőbb információforrásaink – jellemzőit kutatja, a nézőpont jelöltségére, a közlői identitás megjelenésére vagy háttérbe szorulására fókuszálva. A vizsgálatban a médiaszövegek közül kiemelten foglalkoztunk a tudósítással, ami a hagyományos és újmédiában egyaránt jelen van, s a közlői identitás megjelenítése szempontjából érdekes tagja a médiaműfajoknak.⁵

Médiaüzenetek

A legtöbb, médiaszövegeket tipologizáló munka az objektív–szubjektív közlői attitűdből létrehozott kategóriapár kettősségére építi felosztását, vagyis különválasztja a tájékoztató (amelyekben nem lényeges a nézőpont, a közlői identitása) és véleményközlő szövegeket. Mint ahogyan a legtöbb írásban

⁵ A tanulmányhoz 40 tudósítást elemeztünk, amelyek 2013. június 3. és 2013. június 9. között, az árvíz kapcsán jelentek meg a Magyar Televízióban, a Magyar Rádióban, a Népszabadságban, illetve az Index internetes hírportálon.

olvashatjuk, az egyes kategóriák közé nem húzhatók éles határok, gyakoriak a több műfaj jellemzőit ötvöző megoldások. Tehát, például egy tudósítás lehet szigorúan tényközlő, de lehet riportszerű is a hangvétele (Mast 1998: 150).

A felosztások többnyire három nagy típusba sorolják a hagyományosnak tekinthető⁶ médiaszövegeket. Az első csoportot objektív műfajcsaládnak nevezik, ide tartozik a hír, a tudósítás és a háttér. A másik csoportba a szubjektív műfajokat sorolják, mint a kritika, glossza, vezércikk, kommentár, publicisztika, jegyzet és tárcs. Emellett megemlítenek egy átmeneti műfajcsaládot, ahová általában azokat a szövegeket helyezik, amelyek az előbb említett két típus tulajdonságait együttesen, de korlátozottan viselik.

Nézőpont, a szerző-közlő identitása az üzenetben

A szakirodalom megkülönböztet első és harmadik személyű elbeszélést, de az ezekben a terminusokban rejlő ellentmondás miatt Tátrai Szilárd (2000: 230) a perszonális és imperszonális narráció szakkifejezések használatát javasolja, mégpedig azért, mert a korábbiak nem számolnak azzal a különbséggel, ami az első, második, illetve a harmadik személyű névmások deiktikus használatát jellemzi. A személydeixisek szerveződéséből kiindulva az elbeszélő szövegekben a narráció két típusát aszerint különbözteti meg, hogy a közlőre és befogadóra utaló deiktikus nyelvi elemek használata jellemző-e az elbeszélő eljárásra, vagy nem: „ha a résztvevői szerepek nyelvileg explicitté válnak az elbeszélő szövegben, perszonális narrációról, ha viszont a résztvevői szerepekre nem történik deiktikus utalás, imperszonális narrációról beszélhetünk” (Tátrai 2000: 238). A hírek például eszerint imperszonális narrációnak tekinthetők, mivel a szerzőre-közlőre nem találunk utalást a szövegben, a tudósítás pedig éppen attól lesz tudósítás, hogy a szerző pozicionálja magát, szemtanúként számol be az eseményekről.

A közlés egyik legfontosabb eleme a nézőpont, vagyis az a perspektíva, ahonnan a beszélő formailag megkonstruálja mondanivalóját. Tolcsvai a kiindulópontnak több fajtáját különbözteti meg, s azt mondja, hogy ezek a fajták egyszerre is érvényesülhetnek a szövegben, különböző kombinációkban különböző nézőpontokat létrehozva (2007: 8):

– A kiindulópont a semleges kiindulóponttal azonos, nincs köze a szöveg aktuális külső tér-idő rendszeréhez. Egy szövegben semleges kiindulópont lehet minden olyan entitás, amely résztvevő, szereplő lehet a szövegben.

– A kiindulópont referenciális központ, az éppen beszélő kiindulópontja. Lehet kifejtett, ebben az esetben a jelölője az első személy és a jelen idő, de lehet kifejtetlen is, amikor nem kap nyelvi formát a szövegben.

⁶ Ez esetben hagyományosnak tekintjük a sajtó, a rádió és televízió műfajait.

– A kiindulópont a tudatosság szubjektuma, az a beszélő, aki felelős az információért.

A tudósítás a hétköznapi közlésben a történetelbeszélésnek feleltethető meg, amiben a mindenkori beszélő nézőpontja az uralkodó. A tudósításban ez lehet a tudósító nézőpontja, de lehet a megszólítottaké (szakértők, szemtanúk) is. Rejtve azonban sohasem maradhat. Ha összevetjük a tudósítást a hozzá legközelebb álló műfajjal, a hírrel, akkor a legtöbb különbséget éppen a nézőpont jelöltségében találjuk, ahogyan arra korábban már utaltam. A hírek fókuszában az esemény áll, nem az a lényeges, hogy ki prezentálja. A szerző háttérbe szorul, helyzete nem releváns az elmondottak szempontjából. A tudósításban viszont a szerző kifejezetten hangsúlyozza, hogy az események pillanatában a helyszínen van, szemtanúja a történeteknek. A befogadó a kommunikátumot szerzőhöz tudja kötni, hiszen a szöveg mindig nevesítve van. Az írott formában megjelenő tudósításban két helyen jelenhet meg a név: a szöveg alján, vagy a cím és a lead között. Előfordul, hogy csupán monogrammal utalnak a szerzőre, vagy a *Tudósítónk* felirat hitelesíti a leírtakat. Ugyanis a tudósításban leírt információk hitelesítője minden esetben maga a szerző. Az ő személye a garanciája annak, hogy az esemény valóban úgy történt, ahogyan az a médiaüzenetben megjelent.

A rádióban a tudósító hangja is kapcsolódik a közleményhez, a televízióban pedig mindehhez a kommunikátor képét is társítani tudja a befogadó. A sporttudósítás bizonyos formáinál fordulhat elő, hogy a közlő nem látható, de személye azonosítható, mert az események felvételéből szerkesztett képsorokon megjelenik a neve, s a tudósítást az ő hangján halljuk. Tehát míg nyomtatásban csak névvel és nyelvi jelöléssel a közlő (a megfelelő igealak használatával, hangulatfestés által, a helyszín bemutatásával), addig az elektronikus formában megjelenőkben akár vizuálisan is.

Újmédia – megváltozott műfaji sajátosságok

Ma már a magyar televíziós hírszerkesztésben is mindennaposnak számít, hogy hivatásos tudósítók mellett helyszíni szemtanúk jelentkeznek be és adnak információt webkamerán (távoli ország általában ad hoc jellegű eseményéről, pl. természeti katasztrófa), járókelők által készített mobiltelefonos felvételeket tesznek közzé, vagy forrásként idéznek egy e-mailt, internetes videómegosztón, közösségi portálon található tartalmat. Míg korábban jól elkülöníthető volt egymástól a nyomtatott, illetve elektronikus, de még a rádiós és televíziós médiatartalom is, ma már – a technológia ez irányú fejlődésével összhangban – szinte egységesedni látszik az oda-vissza átjárható, megosztható, szerkeszthető vagy előállítható, modularizált és újramixelhető, a befogadásban pedig egyre inkább individualizált médiatartalom (Myat 2010). Az így jellemezhető hipertextről (Theodor Nelson használta először a kifejezést, amely az egymással több szinten összekapcsolódó, így változó módokon befogadható, gyakran

videó-, vagy hangfájlokhoz vezető linkeket is tartalmazó szöveget jelent) Douglas Engelbart (idézi Clifton 1996), az egér interfész feltalálója azt gondolja, sokkal közelebb áll az emberi gondolkodás eredeti természetéhez, mint a korábban a szövegalkotásnál használt lineáris logika. Valószínűleg ez, valamint a praktikus multifunkciós telekommunikációs eszközök elterjedése az oka, hogy a hipertext hipermédiává, a különféle kommunikációs csatornák pedig integrált csatornává fejlődtek, a médiaevolúció csúcsán a hagyományos médiával szemben az új médiát leginkább jellemző tulajdonságokat, vagyis a részvételt, konstruálhatóságot (interaktivitást), aszinkronitást, hibriditást és komplexitást, valamint az individualizált jelleget integráló közösségi hálózatokkal.

A számítógéphez, internethez közösségi médiához kapcsolódó befogadás az eddigiektől eltérő kompetenciákat kíván. Az információ feldolgozása a hagyományos elektronikus üzenetek esetében a legkönnyebb, a tartalmak befogadására természetszerűleg képesek vagyunk. A nyomtatott média üzeneteinek feldolgozásához szükséges az értelmezés készsége, amely segít az összefüggések megértésében. Az újmédia azonban már megköveteli a technológiai-informatikai nyelv ismeretét is (Aczél 2012: 128).

Felhasználó és identitás

„Public is the new private” – vallotta az egyik internetes hálózatban beállítható profilja mottójában egy újságíró ismerősöm.

Az újmédiát a hagyományostól elválasztó tulajdonságok többsége a participativitással, vagyis az interaktivitás által lehetőségessé váló részvétellel függ össze. Az egyén digitalizálódása személyes adatainak online tárolásával és gyűjtésével, internetes adatbázisok létrehozásával (pl. okmányirodai ügyfélkapu) kezdődött. Az első internetes médiatartalmak – általában nyomtatott médiumok online felületei – létrejöttükkor még nem lehetett tudni, hogy a növekvő digitális adatbázisok összekapcsolódásából rohamos gyorsasággal létrejövő társadalmi nyilvánosság vagy „weblife” (Ropolyi 2010) kollektív tudását végül – jobbára külső irányítás nélkül – újságírásban teljesen járatlan hétköznapi emberek, vagy ha úgy értelmezzük, hétköznapi emberek internetes avatarjai adják majd össze. „Ezt az identitást az a digitális információmennyiség alakítja ki, amivel körül lehet írni az egyénként azonosítható individuumot. Ezt az identitástípust immár nem szorítják határok közé a hagyományos papír-adatrendszer tulajdonságai. A digitális identitás potenciálisan valami egészen mást jelent, mint az analóg, adatokra épülő identitás. Az internet ismeretében nyilvánvaló, hogy ezt az új információs rendszert óriási változékonyság jellemzi, viszonylag több nyílt hozzáférési lehetőség létezik, ugyanakkor sehol sincs egy központi irányító autoritás. Az individuum közvetlen módon befolyásolhatja az őt leképező információ egy részét. A felbukkanó digitális identitás valahol a fizikai és az adatközpontú identitás között helyezhető el. Mivel maga az individuum testi valójában nincs jelen, a férfi vagy nő ábrázolási módját más egyén is

kialakíthatja, nem csak az illető férfi illetve nő” – írja Felix Stalder (2000) a digitális identitásról.

Mint minden médium, így a digitális média is a lehetőségek és az igények koordinátarendszerében szerveződött. Alaptulajdonsága, a digitális információtechnika tette lehetővé, hogy egyazon felületen sokféle információt legyen képes kezelni: egyszerre dolgozhatunk képi, szöveges, mozgóképes és hangzó anyagokkal, ez pedig maga után vonja az újmédia strukturális forradalmát, létrehozva a multimédia-információt (Rétfalvi 2012). A korábban elkülönülő telekommunikáció és adatkommunikáció integrálódásával lehetővé vált a médiafelületek váltogatása, innen pedig már csak egy lépés vezetett a tartalmak vándorlásához egyik felületről a másikra (szövegbe ágyazott videó, mobilalkalmazások stb.), illetve a hipertextek kialakulásához. Ez utóbbi tulajdonság a média individualizálódásának egyik mérőföldköve: a mai befogadó maga választja ki, hogy mikor, milyen technikai eszköz segítségével milyen információhoz jut hozzá. Nemcsak szelektál azonban, hanem szerkeszt is: egy szöveg olvasásakor a neki tetsző linkekre ugrik tovább, továbbá remixel, vagyis az ezt a célt szolgáló megosztó felületeken a saját ízlése szerint válogatott információkat, tetszőleges sorrendben és tetszőleges közlő csatornák felhasználásával teszi nyilvánossá az általa megválasztott közönség számára. Ezzel együtt növekszik valós és igényelt interaktivitása és participativitása is, amely igényt a korábbi médiumokban fennálló ellenőrzött móddal szemben az internet felületein ellenőrizetlenül és akár identitásának megváltoztatásával is kielégítheti.

Az újmédia kialakulásával nyer értelmet a fogyasztó *user*ként, felhasználóként való definiálása, amely még a posztmodern médiát (kereskedelmi televíziók, sok csatorna megjelenése) vizsgáló birminghami iskola képviselőitől ered. Lev Manovich (2007) ennél tovább megy: most a befogadó az információ mozgásának csupán ideiglenes állomása – jelenti ki. „Ebben a világban bármely befejezett kulturális produktum bármely körvonalazható eleme automatikusan alkotóelemévé válhat egy újabb alkotásnak”. Manovich a remixelhetőséget a modularításra, vagyis elemekre bonthatóságra vezeti vissza, azaz alapelve azonos a hipertextével: ugyanaz a tartalom többféle kontextusban többféleképpen, végső soron a felhasználók számát akár meghaladható módon is értelmezhető. Az egyéni befogadást lehetővé tevő technikai tulajdonságok (pl. okostelefon, a saját Facebook-oldal egyedi beállításának lehetőségei) mellett ezért is nevezhetjük az újmédiát individualizáltnak, ami pedig a médiára is hatással van, annak fragmentálódásához (kis célközönséget kielégítő témákra specializálódott online felületek, például divat- és gasztroblogok megjelenése) vezet.

A fent idézett kijelentés azonban fordítva is igaz: „Private is the new public”, vagyis a felhasználó létre is hoz önálló tartalmakat. A médiatartalmat létrehozó identitás különböző módokon jelenik meg az újmédiában:

1. A hivatásos újságíró online riporteri identitása: az identitást korábban még a nyomtatott médiához képest is visszaszorító, az internet hőskorában hírfolyamszerű tartalmat előállító online médiumok a közösségi média mindent behálózó természetéhez igazodva megszemélyesítik újságíróikat. Profiljuk – gyakran a közösségi privát felületükön találhatóval azonos – nemhivatalosságot sugalló fotóval együtt elérhető írásaik mellett. Az online riporter megoldások egyelőre lazább hangvételben ugyan, de a televíziós újságírás mintáit másolják.
2. A hivatásos újságíró nyilvánossá váló privát identitása: a hivatásos újságíró privát identitása természetesen megtalálható és elérhető minden releváns közösségi médiafelületen. A közösségi hálót információgyűjtésre, kapcsolatépítésre, valamint saját tevékenységének népszerűsítésére használja. A privát és szakmai én ezeken a felületeken egybemosódik. Az újságíró szintén – saját médiuma képviselésében és saját identitásának képviselésében egyszerre – hírforrást jelent az őket követők, vele kapcsolatban állók számára. Megnyilvánulásai információt adnak saját és médiuma álláspontjáról, véleményéről. Saját identitása gyakran a jólétesültségen, bennfentességen alapul, ami gyakori információ-megosztást kíván, illetve eredményez. Ezekre a funkciókra építve fejlesztették ki azokat az egyszemélyes újság-szerkesztő programokat (például a paper.li vagy a rebelmouse.com alkalmazást), amelyek a social médiamegjelenést más, a hagyományosabb nyomtatott és online látványt idéző formában teszik élvezhetővé.
3. A hétköznapi ember hírközlő, véleményformáló, szerkesztői identitása: míg a modern és posztmodern médiakörnyezetben (Myat 2010) az autentikus hírforrás a hatóság, a szakértő vagy a hivatásos újságíró volt, a social média világában (késő-modern médiakörnyezet) akkor a leghitelesebb a közvetített hírtartalom, ha azt a (lehetőleg a helyszínen lévő) hétköznapi ember közli vagy támasztja alá. A híradókban közölt webkamerás bejelentkezések (leggyakrabban katasztrófhelyzetekben, például a Sandy Hurrikán 2012-es New York-i pusztításakor, a Magyarországon 2013 márciusában kialakuló hóhelyzetben vagy a 2013. júniusi árvíz idején) szereplői ennek megfelelően egyre kevésbé formális hírközlők és egyre gyakrabban magánszemélyek. A szemtanúkat, túlélőket, privát tudósítókat nem is kell, hogy egy hivatásos médium szólítsa meg, hiszen technikai felszereltségük és a nyilvánossághoz való, a közösségi hálózatoknak köszönhetően szinte korlátlan hozzáférésük lehetővé teszi, hogy maguk állítsák elő és szerkesszék tartalmaikat. A hipertext áldásainak köszönhetően pedig a hírértékkel bíró privát közlések hamarosan átszivárognak a releváns online, végül pedig a hagyományos médiafelületekre is. A hétköznapi ember online identitása

tehát – választásától, aktivitásától és követőinek elfogadásától függően – ma már a legtermészetesebb módon lehet akár szakspecifikus hírközlő, vagy véleményformáló tudósítói identitás, amely kötődhet személyes profiljához vagy az általa létrehozott online identitáshoz. Hitelességéhez hozzátartozik, hogy szakmai énje egybeforr hétköznapi, valójában online létező énjével, identitásával. A késő-modern médiakörnyezet újonnan létrejövő médiuma hovatovább a közösségi médiafelületen aktív hírközlő egyén, legyen az hívatásos újságíró, vagy a hétköznapiak social média által létrehozott és a social média használói által saját tájékozódási forrásnak választott véleményformálója.

Összegzés

Az így felvázolt, összetett, hálózatos médiakörnyezetre tehát az egyén, az individuum ugyanúgy hat, ahogyan a médiakörnyezet hat az individuum formálódására. „A nyomtatott média megerősítette, a hagyományos elektronikus média megtöltötte, az új média pedig megsokszorozza az egyén identitását. Az internethez már a fluid, folyékony azonosság fogalma kapcsolódik” (Aczél 2012: 129). A vizuális kód felülírja a verbálist, kialakul az írott beszéd, valamint a beszélt írás.

Irodalom

- Aczél Petra (2012) *Médiaretorika*. Magyar Mercurius. Budapest
- Andok Mónika (2004) *A hír mint szövegtípus konstruálódása a társadalmi kommunikációban* (kézirat) Pécs–Budapest
- Gripsrud, Jostein (2007): *Médiakultúra, médiatársadalom*. Új Mandátum Kiadó. Budapest
- Manovich, Lev (2007) Remixelhetőség. In: *Médiaremix*, 2007/3/7.
- Myat Kornél (2010) Médiaelméletek és a késő-modern médiakörnyezet. In: *Médiakutató*, 2010 nyár.
- Rétfalvi Györgyi (2012) Új média. In: *Média, kultúra, kommunikáció*. Libri Kiadó. Budapest.
- Ropolyi László (2006) *Az Internet természete*. Internetfilozófiai értekezés. Typotex, Budapest.
- Silverstone, Roger (2008) *Miért van szükség a média tanulmányozására?* Akadémiai Kiadó. Budapest
- Silverstone, Roger (2010) *Médiaerkölcs*. Napvilág Kiadó. Budapest
- Stalder, Felix (2000) Informational identity: from analog to digital. In: *Korunk* 2000/4.
- Tátrai Szilárd (2000) Az elbeszélő „én” nyelvi jelöltsége. Kísérlet a perszonális narráció szövegtani megközelítésére. In: *Magyar Nyelvőr* 226–38.

- Tolcsvai Nagy Gábor (2001) *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest
- Tolcsvai Nagy Gábor (2007) A szövegtipológia megalapozása a kognitív nyelvészeti keretben. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) *Szöveg és típus*. Szövegtipológiai tanulmányok. Tinta Könyvkiadó
- Van Dijk, Jan (2007) A hálózati társadalom. Az új média társadalmi vonatkozásai. In: *Hatalom a mobiltömegek kezében*. Typotex, Budapest. 29–64.

Gréczi-Zsoldos Enikő

Madách Imre korai leveleinek nyelvi jellemzői

1. Ez évben emlékezünk Madách Imre halálának 150. évfordulójára. Andor Csabával, a Madách Irodalmi Társaság tiszteletbeli elnökével jelenleg készítjük elő s rövidesen tervezzük megjelentetni Madách Imre levelezésének eddigi legteljesebb kiadását. Az 1992-ben megjelent katalógus szerkesztői (Andor–Leblancné 1992) számba vették az akkoriban ismert Madách-kéziratokat és -leveleket. A katalógus tartalmazza a kéziratok lelőhelyét, illetve a szerkesztők rövid, regesztaszerű leírásban tájékoztatják a kutatókat a levelek külső jellemzőiről. A készülő kötet az azóta előkerült leveleket is egybefoglalja majd, s – hogy nyelvészeti kutatásokban is hasznosítható legyen – betűhű átirásban közli azok tartalmát. A jelen tanulmányomban vizsgált leveleket Andor Csaba gyűjtötte egybe és digitalizálva rendelkezésemre bocsátotta. Segítségét köszönöm.

2. Dolgozatomban a Nógrád vármegyei, alsósztrégovai születésű fiatal Madách Imre nyelvhasználatának néhány jellemzőjét veszem számba a legkorábbi leveleit vizsgálva. Az egységes magyar irodalmi és köznyelv akadémiai kodifikálását megelőzően, így a XIX. század első évtizedeinek magyar nyelvhasználatára is jellemző, hogy vidéken, egy-egy nyelvjárási régió területén élő írástudónak beszélt és írott nyelvében egyaránt, még ha művelt és olvasott is, regionális-nyelvjárási(as) jegyek tűnhetnek föl. A palóc és tót nyelvi környezetben leélt első néhány éve alapján feltételezhetjük, hogy Madách Imre is használt regionalizmusokat, még ha a család társadalmi helyzete, a nemesi létforma, illetve Madách Imre olvasottsága és műveltsége ki is emeli őt a nyelvjárási közegből. A kastélyban szolgáló falusi beszélővel elkerülhetetlenül találkozott, de Alsósztrégován – tót falu lévén – sok esetben nem magyar nyelvjárási beszélővel érintkezett. Madách Imre első házi tanítója, Ostermann József vélhetően szlovák anyanyelvű volt, erre enged következtetni, hogy haláláig a Hont vármegyei Nagylám evangélikus lelkésze volt. A Felvidék evangélikus közösségének tagjai pedig többségében szlovák anyanyelvűek. Andor Csaba véleménye szerint szlovák nyelvismeretének mélysége vitatható: „a személyzettel vagy a falu lakóival való kapcsolata aligha adhatott alkalmat a szlovák nyelv mélyebb elsajátítására” (Andor 2007: 17). Az életrajzíró is hozzáteszi, hogy valamennyire azért mégiscsak tudhatott szlovákul, mivel az 1861-es országgyűlési választások idején ezen a nyelven is megköszönte a választók bizalmát. A közeli településeken nemcsak tót atyafiakkal, hanem

magyar anyanyelvű palóc nyelvjárású beszélőkkel is érintkezhetett. Madách Imre már fiatal korában is sokat olvasott, több nyelven beszélt (a magyaron és a szlovákon kívül németül, angolul, franciául is tudott, illetve olvasott latinul és ógörögül). A családtagok a leggyakrabban magyarul beszéltek egymással. Andor Csaba azzal indokolja ezt, hogy szülei is ezen a nyelven leveleztek egymással és többnyire ismerőseikkel is (Andor 2007: 17). De tudjuk azt is, hogy Madách Imre anyja az étkezőasztalnál megkövetelte a német társalgást, a családi vacsora után gyakran német könyvekből olvastak föl, s a költő legkorábbi, gyermekkorból fennmaradt kéziratai, a szülőknek írt köszöntők francia nyelvűek. Madách Imrét gyermekkorában családi alkalmazásban álló nevelők oktatták, vizsgáit később Vácott tette le, 1837 őszén pedig a pesti egyetemre került. Első 16 évének nyelvhasználatát tehát a nyelvi kontaktusok jellemzik: egyrészt a többnyelvű környezet hatott rá, másfelől már ez idő tájt is többféle regiszterrel, nyelvjárási és szociolektális változattal, a tudományok szaknyelveivel, valamint a latinizmusokkal terhelt jogi szaknyelvvél is találkozott. Kötelező volt a Madách-gyerekeknek tanulmányaik mellett bizonyos szakmákban elmélyülni. Madách Imre leveleiből tudjuk, hogy ő az esztergályos szakmát gyakorolta, így nyilvánvalóan ezen foglalkozás szaknyelvének néhány kifejezését is elsajátította, ami sok esetben akár újabb német eredetű szavak megjelenését is eredményezhette szókincsében.

Dolgozatomban Madách Imrének az 1834. december 28-a és az 1839. április 27-e, azaz 11 és 16 éves kora között írott 31 misszilisének nyelvi anyagát vizsgálom. Az alábbi felsorolás tartalmazza a vizsgált levelek keletkezési idejét, helyét, a személyt, akinek címezte, illetve mai lelőhelyüket. Zárójelben, kérdőjellel jelölöm azon levelek keltezését, amelyet írójuk nem tüntetett fel, de Andor Csaba – a levelek tartalma és az életrajzi adatok egybevetése alapján – kikövetkeztetett (Andor–Leblancné 1992).

1. 1834. december 28. h. n., anyjának, Majthényi Annának (OSZK Kézirattára, Levelestár, Madách Imre anyjához, 2. levél)
2. 1837. október 15. Pest, Majthényi Annának (OSZK Kézirattára, Levelestár, Madách Imre anyjához, 3. levél)
3. 1837. november 5. Pest, Majthényi Annának (OSZK Kézirattára, Levelestár, Madách Imre anyjához, 4. levél)
4. 1837. november 11. Pest, Majthényi Annának (OSZK Kézirattára, Levelestár, Madách Imre anyjához, 5. levél)
5. 1837. november 18. Pest, Majthényi Annának (OSZK Kézirattára, Levelestár, Madách Imre anyjához, 6. levél)
6. 1837. november 21. Pest, Majthényi Annának (OSZK Kézirattára, Levelestár, Madách Imre anyjához, 7. levél)
7. 1837. december 17. Pest, Majthényi Annának (OSZK Kézirattára, Levelestár, Madách Imre anyjához, 8. levél)
8. 1837. december 29. (Pest?), Majthényi Annának

- (OSZK Kézirattára, Levelestár, Madách Imre anyjához, 9. levél)
 9. 1837. december 30. (Pest?), anyjának, Majthényi Annának és hűgának, Madách Annának
 (OSZK Kézirattára, Levelestár, Madách Imre anyjához, 10. levél)
 10. 1838. január 27. Pest, Majthényi Annának
 (OSZK Kézirattára, Levelestár, Madách Imre anyjához, 11. levél)
 11. 1838. március 31. Alsósztrégova, barátjának, Lónyay Menyhértnek
 (PIM Kézirattára, V-lev. V. 4836)
 12. 1838. (május?) 5. Pest, Majthényi Annának
 (OSZK Kézirattára, Levelestár, Madách Imre anyjához, 13. levél)
 13. 1838. május 26. Pest, Majthényi Annának
 (OSZK Kézirattára, Levelestár, Madách Imre anyjához, 14. levél)
 14. (1838. május?), Pest, Majthényi Annának
 (Lelőhelye ismeretlen. Első publikációja: Palágyi 393–394. 17. levél)
 15. (1838.?) június 24. előtt, Pest, Majthényi Annának
 (OSZK Kézirattára, Levelestár, Madách Imre anyjához, 15. levél)
 16. (1838.?) július 25. előtt, Pest, Majthényi Annának
 (OSZK Kézirattára, Levelestár, Madách Imre anyjához, 16. levél)
 17. (1838. július 26.–augusztus 10. Pest?) Majthényi Annának
 (OSZK Kézirattára, Levelestár, Madách Imre anyjához, 35. levél)
 18. 1838. szeptember 1. Alsósztrégova, barátjának, Lónyay Menyhértnek
 (Lónyay Sándor tulajdonában)
 19. 1838. szeptember 28. előtt, Alsósztrégova, Lónyay Menyhértnek
 (Lónyay Sándor tulajdonában)
 20. 1838. december 11. Pest, Majthényi Annának
 (OSZK Kézirattára, Levelestár, Madách Imre anyjához, 17. levél)
 21. 1838. december 11. Pest, hűgának, Madách Máriának
 (OSZK Kézirattára, Levelestár, Madách Imre Madách Máriához 1 db)
 22. (1838. december 25. előtt, Pest?), Majthényi Annának
 (OSZK Kézirattára, Levelestár, Madách Imre anyjához, 12. levél)
 23. (1838. december 25. előtt, Pest?), Lónyay Menyhértnek
 (Lónyay Sándor tulajdonában)
 24. 1838. december 25. Pest, Majthényi Annának
 (OSZK Kézirattára, Levelestár, Madách Imre anyjához, 18. levél)
 25. (1838. december 25. után, Pest?) Majthényi Annának
 (OSZK Kézirattára, Levelestár, Madách Imre anyjához, 19. levél)
 26. (1838. december 25. után, Pest?) Majthényi Annának
 (OSZK Kézirattára, Levelestár, Madách Imre anyjához, 20. levél)
 27. (1839. január 10. előtt, Pest?) Majthényi Annának
 (OSZK Kézirattára, Levelestár, Madách Imre anyjához, 21. levél)
 28. 1839. január 19. Pest, Majthényi Annának
 (OSZK Kézirattára, Levelestár, Madách Imre anyjához, 22. levél)
 29. 1839. március 17. (Pest?), Majthényi Annának
 (OSZK Kézirattára, Levelestár, Madách Imre anyjához, 23. levél)
 30. (1839. április 27. előtt, Pest?), Lónyay Menyhértnek
 (Lónyay Sándor tulajdonában)

31. 1839. április 27. (Pest?), Majthényi Annának
(OSZK Kézirattára, Levelestár, Madách Imre anyjához, 24. levél)
32. (1839. június 17. előtt, Pest?), Majthényi Annának
(OSZK Kézirattára, Levelestár, Madách Imre anyjához, 25. levél)

3. A levelek szövegéből hangtani, alaktani, mondattani és helyesírási jellemzőket emeltem ki, s ezeket egyfelől a költő születési helyére jellemző regionális nyelvi sajátosságokkal, másfelől a magyar köznyelvi-irodalmi nyelvi jellemzőkkel való viszonyában elemzem.

A levelek egyik helyesírási jellemzője, hogy az *i*, *u*, *ü* gyakran hosszú a szóalakokban, pl. *könyörűly*, *javúlt*, *küldök*, *küldi*, *bóldogító*, *tsínáljak*, *vígasztal*, *készüljön*, *jobbúlást*, *nehézül*, *tanúlnom*, *útszában*, *egyesület*, *húmorának*. Ez az írásváltozat esetlegesen, de nem feltétlenül utal hosszú ejtésre.

Az alábbi példa, melyben a mai köznyelvi *i* helyén *ö*-t találunk (*ösmerös*, *ösmerni*), nyilván *ö*-vel való ejtésre utal, amely akár nyelvjárási alakváltozat is lehet. Az ÚMTSz. azonban számos vidékről hoz példát az *ö*-zö alakváltozatokra, ezért behatárolhatatlan, hogy mely nyelvjárási régió jellemzője ez a forma. A TESz. 1808-ból adatol *ösme* szóalakot az alábbi szövegösszefüggésben: „Litteratura Ungarica. Magyar Nyelv ösme. Ékes magyar szóllás”, ennek nyomán ezt az alakváltozatot a kor egységesülő irodalmi nyelvi részének tarthatjuk. A Nyelvművelő kézikönyv szerkesztőitől is tudjuk, hogy 1940-ig az *ösmer* is szabályos alaknak minősült (NyKk. I: 1059).

A mai köznyelvi *ő* helyén *ű*-s alakváltozatban találjuk Madách Imre egyik levelében a *le dűlt* igét. Az ÚMTSz. a Madáchéhoz hasonló zártabb alakváltozatban Nagyszalontáról, Szegvárról és Szolnokról közöl adatokat, de saját nyugat-dunántúli gyűjtéseimben is hallottam adatközlőimtől a *dűl(ik)*, *dűll^üő* változatokat, illetve Imre Samu Felsőöri tájszótárában is feltűnik a helyiek nyelvjárájának jellemző jegyeként. Tóth Imre Palóc tájszótárában *ő*-zö változatban szerepel ez az ige, ezért palóc tájszónak csak kétséggel minősíthetjük.

A köznyelvi *o*-hoz képest zártabb alakváltozatban használja Madách Imre a *sunka* szót. Ennek a magyarázata az lehet, hogy – a TESz. tanúsága szerint – német eredetű ez a szavunk, a felsőnémetben és az osztrák területeken *Schunke* változatban ismert, illetve egyes szláv nyelvekben, pl. a Madách Imrétől és a sztrégovai szolgálóktól is beszélt szlovák nyelvben is *šunka* a szó megfelelője.

Az *i ~ e* és az *i ~ é* variánsra is akad példa a levelekben, Madách Imre az *e*-zö és az *é*-zö alakokat használja (*erántam*, *erántunk*, *szerént*). A TESz. *iránt* szócikkéből azt tudjuk meg, hogy az *aránt* forma volt az eredeti, ebből az *eránt* elhasonulással, az *iránt* pedig zártabbá válással keletkezett. A *szerint* és a *szerént*, az *eránt* és az *iránt* változat évszázadokon át együtt élt, mindkettő szinkrónvariánsként része volt a kor nyelvi szokásának.

Példát találunk Madách kézírataiban a pótlónyúlásra: pl. *tőtéseken, hazúrúl, kűdj, vótt*, s nagyon gyakori írásváltozatként jelenik meg az *l* előtti magánhangzó-nyúlás, miközben az *l* nem esik ki (pl. *vólt, vólna, vóltál, bóltot, hólnap, hóltig, mólnár, óldalán, bóldog*). Hogy ezek az alakok csak írott változatként jelennek meg, vagy az ejtésben is megvalósultak, aligha lehet eldönteni, az első példasorban szereplő pótlónyúlásos alakok viszont feltételezhetően a beszélt nyelvi formát tükrözik. Ugyanígy a *pósta* írásváltozat is utalhat hosszú *ó*-s ejtésre.

Madách Imre korai leveleinek nyelvhasználatában a mássalhangzó-jelenségek közül gyakran feltűnő jellemvonás az intervokális gemináció, pl. *érkezéssével, pontossan, meg lehetőssen, különössen, annélkül, irássával, szorgalmatossan, bizonyossat, elősször, elégedesse, sebessen, allig, mindennik, látassa, isszonyú, halladva*. Az ezzel ellentétes irányú jelenség, a rövidülés is hasonlóan gyakran feltűnik, pl. *hoszú, örömel, szomszédságal, leveledel, kelemesen, reményel, létedel*. A nyúlás akár a beszédében is meglévő jelenség lehetett, de a rövidülés nehezen képzelhető el ejtésben, inkább csak helyesírási jelenségnek tekinthető, a korban még kialakulatlan, ingadozó helyesírás termékei lehetnek. Van viszont néhány olyan adat a levelekben (*szál* 'száll', *tárgyal* 'tárggyal', *álapotját, álitják, épen, éjel, hangal, sugalta, jólakva*), amelyben a hangok kapcsolódási törvényeinek megfelelően kiejtve is így hangoznak a szavak, tehát ezek esetében az írott forma az élőbeszéd lenyomata. A korban kialakulatlan, következtelen helyesírást példázza az időben egymáshoz közeli keltezésű, gyakran egyazon levelekben kétféle módon írt szóalakok megjelenése: pl. *kelemes ~ kellemesb'*, *szeretet* (befejezett melléknévi igenévként, tehát az élőbeszédben *-tt-s* ejtéssel) *~ szeretett, it ~ itt*. Előfordul, hogy a korban szokásos rövidítésjellel (') utal Madách Imre az ejtésbeli hosszú hangokra, gyakran a melléknév középfokának jelölésekor, pl. *eleveneb', előb'í, virágzób', kellemesb'*.

A palatalizációra és a depalatalizációra egyaránt találunk példát. A palóc beszélőket jellemző palatális *l* ejtésére utalhat a *könyörűly, fertály, tellyesíttem ly-, lly-*os írásmódja. Szintén a palóc nyelvjárás jellemzője az *n* palatalizációja az alábbi névben: *Istvány*. Máshol *l*-el írt alakokat találunk az előzőhöz hasonló hangtani helyzetben: pl. *fertál, esztergálos, személbe, süllelni*. Az *l*-ezés nem palóc sajátosság (a nyugati magyar nyelvterület jellemzője), ezért ezeket a formákat inkább csak helyesírási változatnak tekinthetjük Madách Imre írott nyelvében. Egyéb mássalhangzók esetében is megjelennek a depalatalis alakváltozatok, pl. *kéntelen(ség), reménlem, sínlődik*, amelyek akár a kiejtésben is így hangozhattak.

Az írott alakban kiesik a mássalhangzó, így hiátust eredményez az *iedve, hián, elein, eleén* szóalakokban. Az idézett szóalakok ebben a hangtani helyzetben csak hiátustöltő hanggal valósulhatnak meg kiejtésben.

Az alaktani jelenségek közül említésre méltó néhány tövváltozat: palóc sajátosság, hogy a köznyelvben tövégi időtartamot váltakoztató többalakú névszótövek a nyelvjárásban egyalakúvá lesznek, ennek példája Madách Imre egyik levelében, hacsak nem helyesírási változat, a *magajét* alak. A mai köznyelvi *remél* igető helyett a *reményl-*, *reménl-* tövváltozatokkal találkozunk a levelekben. A többalakú *v-s* változatú töv egyalakúként jelentkezik a *leróvhatni* formában. A hangzóhiányos igetövek egyik példája egy- és többalakúként egyaránt megjelenik Madách Imre írott nyelvében: *érzte ~ érezem*.

Az E/3. személyű birtokos személyjel a korai levelekben kivétel nélkül *-i*, pl. *könyvit, elein*, birtoktöbbsesítő jellel: *mindenfélüket, levelidben, szükségimet*, egyik későbbi levelében a *-je* birtokos személyjeles *elején* is feltűnik. A T/3. személyű személyes névmás toldalékos alakjában a nyelvjárásias *-ök* változatot találjuk: *tőlök*. A korábbi levelek a nyelvjárásias formát rögzítik, később az alakuló irodalmi nyelvi változat felé mozdul el ebben a nyelvi részlegben is nyelvhasználat.

Az *-ért* határozórag alakváltozata, úgy tűnik, az ejtést tükröző rövidült formában jelenik meg az írott szövegben: *Károlyér, süteményer*. A köznyelvben középzárt vokálist tartalmazó elatíviszi, delatíviszi és ablatíviszi határozóragok gyakran zártabb alakváltozatban tűnnek föl a levelekben, pl. *Maritúl, defensiórúl, Pistárúl, jószágodrúl, arrúl, errúl, tollambúl, rúlad, hazúrúl* (de *hazúról* alakban is megjelenik), ez utóbbihoz hasonlóan a *tőlök, tölem, kerttől, reménytől, többiekről, pénziből, Universitásból* középzárt magánhangzót tartalmazó ragváltozatok mutatják az ingadozást a regionális és az egységesülő nyelvváltozat irányába ható formák között.

A *-val, -vel* rag hol a geminált ejtést nem tükröző helyesírási változatként jelenik meg az írott szövegben, pl. *leveledel, örömel, szomszédságal*, a mutató névmás ragos alakváltozatában azonban a toldalék *v-je* hasonítja a töv utolsó mássalhangzóját eredményezve az *avval, evvel* formát.

Az időhatározó jelölése a mai köznyelvihez képest redundáns formában jelenik meg a *-kor* határozóraggal Madách nyelvében: pl. *leg közelebbkor, jövőkorig*.

A *van* ige E/3. személyű alakja nem zérómorfémás, hanem a korban jellemző *vagyon* forma. Múlt idejű igéi gyakran *-a, -e, -á, -é* jeles elbeszélő múltú alakok: pl. *adál, mondá, jövőnk*. Az egyik levelében a kor nyelvhasználatára jellemző szenvedő igealakot találunk: *váratatik*.

Megvizsgáltam Madách Imre korai leveleinek névelőhasználatát. A legkorábbi szövegeiben még találunk példát (összesen 21 alkalommal) az *a'* (a korábbi egyalakú *az* rövidülését jelölő) változatra mássalhangzóval kezdődő szavak előtt, pl. *a' gazdasszony, a' házat, a' magadzinba, a' többiekről*, stb. Az átmeneti formának tekinthető *a'+C* változat mellett megjelennek a mutató névmási *e'+C* alakok is (összesen négyszer, pl. *e' szemre hányással*). Az 1838. szeptember 1-jei az utolsó olyan levele, amelyben még jelen van a rövidítés jelét

tartalmazó, régiesebb írásmódú névelő. Mindezek mellett, illetve a későbbi levelekben a mai irodalmi nyelvnek és helyesírásunknak megfelelő *a* névelőt találjuk mássalhangzóval kezdődő szó előtt Madách Imre leveleiben (összesen 109-szer a vizsgált misszilisekben). A vizsgált korpuszban tehát a régies alakváltozatot még tükröző aposztrófós forma mintegy negyede az újabb helyesírású alakoknak. Beszédében minden bizonnyal a mai köznyelvre is jellemző *a* névelőt ejthette mássalhangzóval kezdődő szavak előtt, az *a'* csak az előző kor helyesírási hagyatéka lehet.

A vonatkozó névmás alakja két korai levelében a palóc nyelvjárásra jellemzően egyalakú, a *ki*, *aki* utalhat személyre és személytelenre egyaránt: „...*leveletem, kit...*”, „*egy fertály árkus papírost, kire festettek új esztendőre*”.

A levelek írója a hol? kérdésre válaszoló köznyelvi *-bVn* helyett az élőbeszédre gyakran jellemző *-bV* alakváltozatot használja több határozóragos szintagmában, illetve szóalakban: „*marciusba ország gyűlés lesz*”, „*skatulába ... magadzinba van*”, *valóba*.

A *Lubival* *vagyok ösmérös* szerkezet használata idegen hatás nyelvhasználatában. A *jól mulattuk magunkat* szintagmát a TESz. régiesnek minősíti, de Madách Imre korának nyelvhasználatát jellemző kifejezésként értékelhetjük.

4. Madách Imre korai leveleinek szóhasználatából gyűjtöttem néhány érdekes, jellegzetes lexémát, kifejezést. Akad köztük olyan, amelyet az alakváltozata vagy a megjelenése miatt találtam érdemesnek bemutatni, és van olyan lexéma, amely a mai nyelvhasználatunknak már nem része, elavult, régies, ezért tartom bemutatásra érdemesnek. Ezeket névsorrendben, szótárszerű bemutatásban közlöm.

adressze 1838?: „Tsodálom hogy utolsó levelem meg kaptad, mivel *adrefse* nélkül vitte Istvány a póstára” (26. levél). **J:** 'cím, címzés'. A német és a szláv nyelvekben egyaránt meglévő szó.

bilet 1838: „*bilétemet* oda ajándékoztam” (10. levél); 1839: „az Asszonyi egyesület bábra, *biléteket* erővel rám akartak tolni”, „előb' adott nekem *biléteket*” (27. levél). **J:** 'belépőjegy'. IdSz. A franciából német közvetítéssel átvett szó a magyarban. A szláv nyelvekben is létező szó.

ceremónia 1838?: „sok *tzeremóniát* kellett vele csinálni” (26. levél). **J:** 'szertartás, körülményesség'.

cimbora 1838: „töb' *Tzimborák* be is fogattak” (20. levél). **J:** 'barát'.

esztergályos masina 1838: „*Esztergálos masina*”(24. levél); „*esztergálos machinát*”(25. levél). **J:** 'esztergagép'.

fejér 1838?: „kérlek küldjél bé *fejér* ruhát”(15. levél). **J:** 'fehér'. Az ÚMTSz. a magyar nyelvterületnek szinte minden vidékéről adatolja ilyen alakban a lexémát, ezért tipikus palóc tájszónak nem tekinthető.

iskatula/skatula 1837: „a sok kalács ... az óra *skatulába*, ez a nagy *skatulába* ... van”(3. levél); 1838: „A be kötött Spiegel-t itt küldöm minden ide küldött *iskatulákkal*, tsak a' kis kosarat tartjuk meg”(9. levél). **J:** 'doboz, tárolóedény'. PTSz. *eskatulya*. TESz. 1808: *iskátulyában*; 1816: *iskatulya*. ÚMTSz. *eskatulya* (Mátraalja), *iskatulya* (palóc vidéken).

juristabál 1837: „A *jurista bál* felől leg közelebbkor tudósítlak.”(9. levél); 1838: „Hiába vártalak a' híres *Jurista-bálra*”(10. levél); „Az idén nem lesz oly szép *jurista bál* mint másszor”(20. levél). **J:** 'jogászbál'.

klavirmester 1838?: „érdemes a *klavirmestert* fel fogadni, de tsak az iskolai esztendő eleén”(15. levél). **J:** 'zongoratanár, zongorista'.

lajbli 1837: „köszönöm azon *laiblit*, mely már készül”(7. levél). **J:** 'felsőruha, mellény'. PTSz. *lajbi* 'mellény'.

lég 1839?: „hideg *léggel* telt ruhákat”(30. levél). **J:** 'levegő'.

magadzin 1837: „ez a *magadzinba* van”(3. levél). **J:** 'raktár'. TESz. 1706: 'raktár'. Német eredetű szó.

nyakra-főre 1839: „az exámenekre *nyakra főre* készülök”(28. levél). **J:** 'sokat'.

pazérás 1837: „Háláadatlan *pazérás* volna tölem az, ha azon öt ezüst forintot is el fogadnam”(3. levél). **J:** 'pazarlás'. TSz. *pazsér* 'naplopó'; *pazérol* 'pazarol'. TESz. 1693. *pazérlották*; 1740: *pazsárlókkal*; 1743: *elpázsárolta*, *elpazeral*; *pazér* 'pazar'; *pazsér* 'pazarló, fényűző'. PTSz. nincs adat.

piartz 1838: „a széna-piartzot egy öltre fel töltötték”(13. levél). **J:** 'piac'. A TESz. a XVII. századból adatol *piarcz* alakot, illetve tájszónak jelöli a *pijarc* formát.

skatula/iskatula l. iskatula

spajz 1837: „A *spajz* most pompás” (3. levél). **J:** ’éléskamra’. Német eredetű szó.

strinflí 1838?: „azólta mindég egy pár *strinflit* hordok” (15. levél). ’harisnya’. Német eredetű szó, n. *Strumpf*.

tentámen 1838: „A’ *tentámenig* látni reménylek.” (10. levél). **J:** ’vizsga’. IdSz. ’kísérlet, próba’. Latin eredetű szó.

universitás 1837: „dobogó szívvvel jöttem az *Universitásból* haza” (6. levél). **J:** ’egyetem’.

5. A nyelvi élet első szakaszának, a gyermek- és kamaszkornak az írott emlékei a legalkalmasabbak annak a nyelvi rétegnek a feltárására, amely az elsődleges és az idiolektális nyelvváltozatnak a jellemzőit a legpregnansabban magán viseli. A levelekből gyűjtött nyelvi adatok azt bizonyítják, hogy Madách Imre vernakuláris nyelvében felfedezhetők a regionalizmusok, ugyanakkor az egységesülő nyelvváltozat irányába ható jelenségek nyomait is megtaláljuk. Tanulmányainak egy részét latinul végzi, a jogi szaknyelv terminusai is latin eredetűek, a tót (szlovák) közösség, amely Alsósztrégován körülveszi, illetve a gyakori német nyelvű társalgás nyomai természetszerűen megmutatkoznak nyelvhasználatában, ezért magyar nyelviségébe beszűrődnek a latin, a német és a szláv eredetű szavak. A később keletkezett leveleinek és irodalmi alkotásainak nyelvi vizsgálata lehetővé teszi a jellegzetes madáchi nyelv egyes jelenségeinek feltárását, közelebb juttathat a XIX. századi vidéki nemesség nyelvhasználati jellemzőinek vizsgálatához, ugyanakkor az egységesülés felé ható nyelvi jelenségek útja több nyelvi jellemző együttállásával árnyaltabban adatolható lesz.

Irodalom

Andor Csaba 2007. *A siker éve: 1861. Madách élete*. Madách Irodalmi Társaság, Budapest.

Andor Csaba – Leblancné Kelemen Mária 1992. *Madách Imre kéziratai és levelezése (katalógus)*. Petőfi Irodalmi Múzeum, Budapest.

Balogh Károly 1996. *Gyermekkorom emlékei*. Madách Irodalmi Társaság, Budapest.

Imre Samu 1973. *Felsőöri tájszótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Palágyi Menyhért 1900. *Madách Imre élete és költészete*. Az Athenaeum Irod. és Nyomdai R. T. kiadása, Budapest.

Rövidítések

- IdSz. Bakos Ferenc (főszerk.) 2002². *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- NyKk. Grétsy László – Kovalovszky Miklós (szerk.) 1980–1985. *Nyelvművelő kézikönyv I–II*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- PTSz. Tóth Imre 2007. *Palóc tájszótár*. Nap Kiadó, Budapest.
- TESz. Benkő Loránd (főszerk.) 1967–1984. *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára I–IV*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- TSz. Szinnyei József 2003². *Magyar tájszótár*. Nap Kiadó, Budapest.

Kalcsó Gyula

A -stul/-stül eredetmagyarázatához

1. Tanulmányomban a sociativusi toldalék⁷ eredetmagyarázatát kívánom pontosítani. A kérdéssel eddig legrészletesebben Berrár Jolán foglalkozott A -stul ~ -stül *rag kialakulása* c. dolgozatában (Berrár 1957), a későbbi nyelvtörténeti monográfiáink az ő eredményeit közlik szinte változatlan formában (vö. Korompay 1992: 365, Sárosi 2003: 370; a korábbi egyetemi tankönyv, a Bárczi–Benkő–Berrár 1967 esetében ez egyáltalán nem meglepő, hiszen Berrár Jolán írta a vonatkozó fejezetet). Az általa bemutatott gondolatmenettel alapvetően vitába nem szállván csupán egy olyan mozzanatra szeretném felhívni a figyelmet, amelynek maga a szerző is bizonyára tudatában volt, hiszen egy korábbi cikkében, Berrár (1956)-ban foglalkozott is vele, valamilyen oknál fogva mégsem kapcsolta össze kellő mértékben a sociativusi toldalékról szóló fejtegetésével.

2. Berrár (1957) összefoglalja a toldalékra vonatkozó korábbi szakirodalom eredményeit. Simonyi (1888–1895)-re hivatkozik, amely mű leírja az addigi megfajtási kísérleteket. Révaitól Budenzig háromféle eredetmagyarázatot adott a magyar nyelvtudomány: 1. -s képző + -t rag + -ul ~ -ül rag; 2. -st + -ul ~ -ül rag; 3. -s képző + -tól elem. Ez utóbbiban a -től Budenz (1864) vogul analógiák alapján a *tele* szóval azonosítja, amit tanítványa, Simonyi is elfogad. A későbbi szakirodalom azonban Beke (1910)-től kezdve elveti az -s képző + -tól elem keletkezési módot (vö. még Szinnyei 1927, valamint Klemm 1928).

Berrár Jolán az összes kódexbeli előfordulás alapján tekinti át a toldalékká válás folyamatát. A *mindenestülfogva* 274 és a *mindenestül* 122 adata mellett 48 olyan példát közöl, amelyekben egyéb töveken szerepel a végződés⁸ (*testestül*

⁷ Nem kívánok állást foglalni a tárgyalt végződés besorolását illetően. A vizsgált kérdés szempontjából egyébként nem lényeges, hogy ragnak vagy más toldaléknak tartjuk-e a sociativust. Mindazonáltal végig maradok a semleges *toldalék*, valamint a *végződés* terminusnál.

⁸ Megjegyzendő, hogy Berrár (1957) rossz számadatot tartalmaz, ugyanis a 71. oldalon 42 előfordulást említ, holott az adatközlő rész számait összeadva 46-ot kapunk. A 46-ból azonban két mellérendelő szintagma – ő „páros kifejezések”-nek nevezi ezeket – két különböző tövű adatát egynek számítja. Így kapjuk meg az itt közölt 48-at. Sajnos a 42-es szám a tanulmány eredményeit elfogadó későbbi szakirodalomban továbböröklődött (l. pl. Korompay 1992: 365).

lelkestül, lelkestül testestül, testestül (15), *ruhástul* (3), *fiastul* (4), *szekerestül* (2), *nemzetestül* (2), *sátorostul* (2), *jóságostul* (2); egy-egy adatban: *szár, levél, gyökér, tő, szőlő, vér, hús, csat, fa, kő, ág, hajó, feleség, gyermek, szolga, ház, nép, tábor*). A *mindenestülfogva* 8 kódex kivételével mindegyikben előfordul, amelyekben nem, azokban más töveken sem használatos a toldalék. Az egyéb töveken megtalálható 48 adat 12 kódexből származik, ezek a GuaryK. kivételével mind 16. századiak.

A Magyar Antikvakorpusz⁹ segítségével az egyes típusok hozzávetőleges előfordulási gyakorisága a 16. század második harmadáig megvizsgálható (1576-ig tartalmaz a gyűjtemény szövegmintákat). A *mindenestülfogva* 22-szer, egyéb töveken a toldalék 16 esetben szerepel a korpuszban (*testestül lelkestül, lelkestül testestül* (6), *gyökerestül* (2); egy-egy adatban: *feleség, fiú, ló, nyáj, csorda, sátor, zászlótartó, tudomány*). Példák a *mindenestülfogva* előfordulásaira: „*mindenestül* magat annak attá vala” (340. címlap v.), „tőke volna *mindenestül*” (359. F4 v.); „Ezekben ő főlfégehez menyí hiwfeleg volt nagyfagod *mindenestül fogva* nem tudom.” (362. (2) r.); „*mindenestül fogva* hußonnegy méltofagos könyű vagyón benne” (90. e2 v.); „*mindenestül fogva* ártatlan és büntelen vagyoc” (307. x6 r.) stb. Egyéb tövekre: „micor fel támad *teftestül lekeftül* az őrc kenra vettetic” (78. I2 v.); „ki vágó *giőkerestül* atte maradekidat es fiajdat” (205. Gg4 r.); „őmagoc mind *nyaiáltól, czordáltól, és latoráltól* feliőuénc” (208. H5 r.), „Látuán eßt az út melet valo emberek, ... mondánac: ő bolond vén ember mind *fiáltól*, ím mint vißic a' ßamárt.” (219. A4 v.), „*louaftól* a fat meg nem ehetik” (299. A5 r.) stb. Látható, hogy a században tovább terjed a használata a nem névmási-adverbiális alakokon, és még olyan elvontabb jelentésű szavakon is elkezdik használni, mint a *tudomány*.

3. Berrár a toldalékká válás folyamatát a következőképpen írja le. Szerinte a *mindenestül* végződésében nem az ablativusi *-től* ragot kell keresni, ugyanis a *tengertől fogva* stb. szerkezetekben sem volt meg eredetileg a *fogva*, csak később csatlakozott hozzá, a puszta ragos szóalak töltötte be előtte a helyhatározói szerepet (Berrár 1957: 73). Ugyanígy a *mindenestülfogva* is későbbi megtoldás eredményeképpen alakult ki, ezért a *mindenestül* végződése nem lehet a *fogva -től* ragos vonzata. További érve, hogy a *-től* ragnak nincsen általánosabb módállapothatározói (vagy a későbbi társhatározói) funkciója, csak eredet- és eszközhatározó lehet (i. m. 74).

A *mindenestül* végződését több korábbi szerzővel egybehangzóan az *-st* módállapothatározói toldalék és a hasonló funkciójú *-ul/-ül* rag kapcsolatának tartja. A határozószók körében nem ritka az ilyenféle raghalmozás, a *tüstént, azontul, ezentül* alakokat hozza például. Szerinte a *mindenestül* közvetlenül alakult ki az 'egész' jelentésű *minden* megtoldásával, ezért nem kell a *mindenest* alakot keresni (i. m. 73–74).

⁹ <http://korpusz.ektf.hu>

A *mindenestűlfogva* alakot két rokon értelmű adverbium mellérendelő összetételének tartja (hasonlónak a *szerteszét*, *mindörökké* vagy a *csupáncsak* összetételekhez). (A *fogva* adverbialis szerepéről egy korábbi tanulmányában szólt, erre a későbbiekben még vissza kell térnünk.) Szerinte a *-tól fogva* névutós szerkezet kialakulása után a *mindenestűlfogva* is névutós alakulatnak érződhetett, mivel a *-tól fogva ... -ig* szerkezet mind időhatározói, mind helyhatározói szerepében ugyanolyan nyomatékosan jelöli az összességet, a teljességet, mint a *mindenestűlfogva*. Mivel a *fogva* névutónak a jelentése már nem illett az 'egészen, teljesen', később 'mindenével együtt' (l. alább) jelentéshez, ezért feleslegesnek érezhették.

Úgy látja, hogy „a *-stul ~ -stül* rag elterjedése már a *fogva* nélküli alakból indult el” (i. m. 73), annak mintájára kezdték használni más töveken is a végződést. Tehát azt feltételezi, hogy az általánosabb kifejezést tartalmasabb szavakkal bővítették ki, ilyesféle képlet szerint: *mind(en) [valami]-stül* (i. m. 76). Az adatok tanúsága szerint valóban gyakran megtalálható a *mind(en)* az antikvakorpusz példáiiban is (pl.: „az Czaſar Bazloit *mind Bazlo tartoſtul* kőfalrol viſa haniak” RMNy. I. 342. C2 v.; „a' Pharifeufoc *mind tudományoſtul* el veztec” RMNy. I. 362. 293 v. stb.) Ez a *mind(en)* erős összefoglaló jelentést ad az egész szerkezetnek, később pedig a toldalék jelentésébe is besugárzik. Miután azonban valamelyest gyengül a *-stul/-stül* toldalékokkal ellátott alakokban az összefoglaló jelentés (közeledik az egyszerű társhatározói jelentéshez), a *mind(en)* elmaradhat.

A *mindenestűl(fogva)* 'egészen, teljesen' jelentéséből levezethetőnek tartja a sociativusi toldalék jelentését is: a cselekvésnek az alany vagy tárgy teljes körére való hatását. Szerinte két fontos mozzanat játszott szerepet a jelentésváltozásban: a *minden* szónak elavul a 'totus = osztatlan egység' jelentése, helyét egyre inkább 'omnis = egyedekből felépülő összesség' veszi át; másrészt az *-st* végződés kihalásával az *-s* képző felismerhetőbbé vált, jelentése (a valamivel való ellátottság) besugárzott a *mindenestűl* értelmezésekor, így az fokozatosan állapothatározói színezetet kapott, kialakult a 'mindenével együtt' jelentése. Az *-s* képző elevenségét szerinte a töhasználat is alátámasztja: a *-stul/-stül* előtt ugyanazok a tőalternánsok használatosak, mint az *-s* előtt (vö. pl. *ruhás ~ ruhástul*, *száras ~ szárastul*, *leveles ~ levelestűl* stb.; i. m. 79).

4. A fenti gondolatmenet alapvetően elfogadható, egyetlen homályos pontja véleményem szerint az, hogy az *-s* képző hogyan vált felismerhetőbbé. Önmagában az *-st* végződés kihalása – ha egyáltalán lehet erről beszélni – nem lehetett elegendő. Érdekes továbbá, hogy Berrár (1957) az ablativusraggal való kapcsolatot kirekeszti a vizsgálatból, mondván: „...az hogy különböző időszakokban a *-stul* ragot a nyelvérzék a *-tól* vagy az *-ul* raggal rokonnak érzi-e, a rag eredetéről nem ad nekünk felvilágosítást, csak a rag magánhangzójának a hangszínét módosíthatja” (i. m. 68). Úgy vélem, a toldalékká válás folyamatának a pontos leírása érdekében ez a kérdés nem hagyható figyelmen kívül. Azért is

meglepőek a szerző idézett sorai, mert korábbi tanulmányában (Berrár 1956) maga adja meg a kulcsot az ablativusraggal való összefüggéshez, ráadásul erre a tanulmányra a sociativusról szólóban többször hivatkozik is.

A *-tól fogva névutó kialakulása* c. cikkében a ragvonzó névutós szerkezet eredetének magyarázatával foglalkozik. Abból a kérdésből indul ki, hogy milyen viszony lehetett eredetileg a szerkezet két tagja között. Szerinte a *fog* igének nem lehet 'kezd' jelentése az kiinduló szókapcsolatban. A latin megfelelő, az *ab ... usque ad ...* nem tartalmaz ilyen jelentésű elemet. A *fog* igének továbbá a régebbi forrásokban nincs 'kezd' jelentése, a *fog* korai adatai már a segédigeszerű használatot mutatják (mint pl. a DebrK. 181: „hossaia futuan a lónak *mardofni ffoga őtet*”, vagy a PeerK. 5: „*zyz marianak egli haza élőth foga űlny*”). A *hozzáfog*, *belefog* igeikötős alakulatok későbbiek. A *fog* konkrét jelentéséből a fentiek miatt szerinte közvetlenül alakulhatott ki a cselekvés beállítását jelentő segédige szerkezetathár-eltolódással: *kenyeret fog | enni* > *kenyeret / fog enni*. A 'kezd' jelentést csak ezután vehette föl, miután a *kezd* igével ily módon azonos funkcióban vált használatossá. De nemcsak a *fogva* 'kezdve' jelentésével van baj, hanem a *-tól* időhatározói funkciójával is, ugyanis korábbról nem lehet ilyen szerepben adatolni.

A *-tól* ragos névszói elem és a *fogva* kapcsolatát vizsgálva megállapítja, hogy az előbbi eredetileg nem lehet vonzata az utóbbinak. Érvelése meggyőző: ha a *fogva* szintagmát alkotott volna a *-tól* ragos szóval, akkor a poláris kifejezésekben az *-ig* ragos, végpontot kifejező idő- vagy helyhatározóval szemben egy mód-állapothatározós alaptagú szerkezet állt volna, márpedig ez nem valószínű. Úgy gondolja, hogy először a *-tól ... -ig* poláris kifejezések jöttek létre, a *fogva* pedig csak később került beléjük nyomatékosító elemként. Ez a magyarázat azonban fölveti azt a kérdést, hogy akkor mi volt a *fogva* eredeti szerepe?

Ennek a kérdésnek a megválaszolásához hívja segítségül a *mindenestülfogva* adverbiumot, ahol a kifejezés első tagja nem lehet a *fogva* vonzata, hiszen a *mindenestül* önállóan is ellátja ugyanazt a funkciót. A *fogva* szerinte összetételi utótag itt, 'egészen, teljesen' jelentésben, vagyis azt állítja, hogy korábban határozószó volt. Úgy véli, hogy a poláris kifejezésekbe is ebben a jelentésében kerülhetett be nyomatékosító elemként. Magyarázatát támogatja az a tény, hogy a latin megfelelőben az *usque* is hasonló módon fejlődött (korábban adverbium, majd nyomatékosító elemként bekerül az *ab ... usque ad ...* szerkezetbe, ahol eredeti jelentése elhomályosul, az *addal* együtt egyszerűen az *-iget* fejezi ki). A *fogva* adverbialis jelentését az alapige 'befogad, magába foglal' jelentéséből eredezteti. (A magyarázat gyengéje, hogy a *fogva* adverbialis szerepére egyáltalán nem tudunk adatokat felmutatni. Ennek oka azonban az igen korai fejlődés, következésképpen az írásbeliségben meg nem jelenés is lehet, hiszen már a KT.-ben is a kialakult névutós szerkezettel találkozunk.)

Berrár úgy véli, hogy miután a *fogva* nyomatékosító elemként bekerül a poláris kifejezésekbe, megindul a jelentés- és funkcióváltozása. Az időhatározói szereppel egyébként nem bíró *-tól* raggal egyre inkább összetartozónak érezhették, mivel a *fog* a *kezddel* a jövőidő-jelölésben kapcsolatba került, és így a *fogva* is felveszi a 'kezdvé' jelentést. Innentől pedig kezdőpontjelölő névutóvá válik, amely vonzatként rendeli maga alá a mellette álló, ablativusi esetű névszót, amely így, a *fogvával* együtt már lehet időhatározó is.

5. Hogyan kapcsolódik tehát össze a két, fentebb ismertetett folyamat egymással? Véleményem szerint úgy, hogy miután kialakul a ragvonzó *-tól fogva* névutós szerkezet, analógiás hatást fejt ki a *mindenestűlfogva* határozószóra. (Erre maga Berrár is utal: „a *-tól fogva* névutós szerkezet kialakulásával és a *fogva* korábbi jelentésének kihalásával a *mindenestűlfogvá-t* is ilyen névutós szerkezetnek érezhették...” Berrár 1957: 73.) Ennek eredményeképpen a *mindenestűlfogva* (majd azután nyilvánvalóan a *mindenestül*) *-stül* eleme már csak *-s* képzőre és ablativusra szegmentálható. Vagyis amikor a *-stül* végződés elkezd terjedni más töveken is, a korabeli nyelvérzék már minden bizonnyal az ablativussal kapcsolja össze. Ez jobban megmagyarázza azt is, hogy miért kerül előtérbe, és sugárzik be a jelentése az *-s* képzőnek a *mindenestül*, valamint a mintájára alkotott *mind(en) [valami]-stül* kifejezésekben.

Elgondolásomat alátámasztja, hogy a 16. századi nyomtatványokban a *-stul/-stül* nyelvállása egyértelműen az ablativussal korrelál, és (amennyire ez a kevés adatból kikövetkeztethető) az *-ul/-üllel* nem látszik kapcsolat. Az 1. táblázat azoknak a nyomtatványoknak az adatait tartalmazza, amelyekben a sociativusi toldalék felső nyelvállású. Önmagában az a tény is érdekes, hogy a 16. századi könyvekben a zárt alakváltozatokból viszonylag kevesebb adat található, a középső nyelvállású alakokból több mint kétszer annyi van.

A művek RMNy- száma	Zárt sociativus	Ablativus		Essivus-modalis	
		Félig zárt	Zárt	Félig zárt	Zárt
78.	2 (4)	-	-	-	1
205.	2	-	34	-	9
320.	1 (2)	2	2	-	1
322.	1	-	8	-	3
340.	1	-	20	-	3
342.	1	2	-	2	-
359.	1	1	2	-	-
362.	3 (4)	6	89	-	21

Összesen	12	11	155	2	38
-----------------	----	----	-----	---	----

1. táblázat: A zárt sociativusi toldalék, valamint az ablativusi és az essivus-modalisi rag nyelvvállásának korrelációja az antikvakorpuszban

A 2. táblázat a sociativust középső nyelvvállásban használó nyomtatványok adatait tartalmazza. Az igazán tanulságos adatok ebben szerepelnek, hiszen látható, hogy elég nagy számban találhatók a középső nyelvvállású sociativusi és ablativusi alakok mellett zárt essivus-modalisiak.

A művek RMNy- száma	Félig zárt sociativus	Ablativus		Essivus-modalis	
		Félig zárt	Zárt	Félig zárt	Zárt
90.	1	61	-	-	7
92.	2	10	-	-	3
95.	1	45	-	-	6
102.	1	6	-	-	5
155.	1	10	-	-	-
156.	3	21	-	1	6
171.	1	12	3	-	-
208.	4	19	-	-	6
219.	1	8	-	-	1
299.	1	14	-	-	1
307.	2	19	-	-	1
324.	2	6	-	-	1
334.	3 (4)	30	6	1	6
348.	1	4	2	-	2
358.	2 (3)	9	-	-	-
Összesen	26	274	9	2	45

2. táblázat: A félig zárt sociativusi toldalék, valamint az ablativusi és az essivus-modalisi rag nyelvvállásának korrelációja az antikvakorpuszban

6. A sociativusi toldalék eredetmagyarázatát tehát – Berrár Jolán gondolatmenetét alapvetően elfogadva – véleményem szerint a következőképpen szükséges módosítani: a *mindenestül* névmási-adverbiális alakon valószínűleg az

-st és az -ul/-ül ragok kapcsolódtak össze. A *mindenestülfogva* mellérendelő összetétel, amelyben a *fogva* korábbi, adverbális jelentésében szerepel ('egészen, teljesen'). Amikor a *fogva* bekerül a -tól ... -ig poláris kifejezésekbe is, megváltozik a funkciója és a jelentése. Miután a *kezd* igével a jövőidő-jelölésben kapcsolatba kerül, és a 'kezd' jelentést is fölveszi, a poláris szerkezetekben összekapcsolódik a -töllel, ragvonzó névutóvá válik. Ez a névutós szerkezet hat analógiásan a *mindenestülfogva* határozószóra is, amelyben (és a rövidebb *mindenestül* alakban is) onnantól az -s képzőt és az ablativusragot láthatták. A -stul/-stül végződés a rövidebb *mindenestül* alak mintájára jelenik meg más töveken is, eleinte *mind(en)* [*valami*]-stül felépítésű szerkezetekben. Később a *mind(en)* is elmaradhat. Az ablativus és a -stul/-stül összefüggését bizonyítja, hogy a 16. századi nyomtatványok nyelvében a középső nyelvallású sociativusi alakok épp azokban a szövegekben jelennek meg, ahol az ablativus is középső nyelvallású, ugyanakkor ezekben gyakran felső nyelvallású -ul/-ül ragok találhatók.

Irodalom

- Bárczi Géza – Benkő Loránd – Berrár Jolán 1967: *A magyar nyelv története*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Beke Ödön 1910: Megfejtetlen névragok. *Magyar Nyelvőr*, 194–200.
- Berrár Jolán 1956: A -tól fogva névutó kialakulása. *Magyar Nyelv*, 429–435.
- Berrár Jolán 1957: A -stul ~ -stül rag kialakulása. In uő.: *Fejezetek határozóragjaink élettörténetéből. Nyelvtudományi Értekezések*, Akadémiai Kiadó, Budapest. 67–81.
- Budenz József 1864: A m. -stül, -stül comitativus rag. *Nyelvtudományi Közlemények*, 158–160.
- Klemm Antal 1928: *Magyar történeti mondattan*. MTA, Pécs.
- Korompay Klára 1992: A névszóragozás. In Benkő Loránd főszerk.: *A magyar nyelv történeti nyelvtana II/1: A kései ómagyar kor. Morfematika*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Sárosi Zsófia 2003: Morfémátörténet. In Kiss Jenő – Pusztai Ferenc (szerk.): *Magyar nyelvtörténet*. Osiris Kiadó, Budapest. 129–172., 352–371., 610–617., 719–724., 800–803.
- Simonyi Zsigmond 1888–1895: *A magyar határozók*. MTA, Budapest.
- Szinnyei József 1927: *Magyar nyelvhasználat*. Kókai Lajos kiadása, Budapest.

Alabán Ferenc

Kisebbségi magyar nyelvhasználat és nyelvművelés

Néhány jellemző vonás – mint megoldandó kérdés

A kisebbségi közegben használt magyar nyelv több tekintetben is eltér a magyarországi nyelvhasználattól, melynek megvannak a jellegzetes okai. A legtöbb esetben ezek az alapvető okok lélektani és társadalmi okokra vezethetők vissza, melyekből a nyelvhasználati különbségek is értelmezhetőek, s melyeknek tipizálhatóak a megjelenési formáik. Ilyen értelemben alapvető különbségnek számít, hogy a magyar nyelv változatainak (köznyelv, szaknyelv, szleng, argó stb.) aránya nem azonos a magyarországi és a határon túli nyelvhasználatban. Kisebbségi közegben a magyar köznyelv szinte teljesen hiányzik vagy éppen alig érvényesül. Ehhez társul más differenciáló tényező is, mint például a nemzedékek szerinti nyelvhasználat (amely persze szintén kisebbségi közegben kevésbé jellemző), továbbá az államnyelvi hatás, amely viszont az egyik legerősebb hatáserővel bír a mindennapi nyelvhasználatban. Ennek azonban megvannak a speciális okai, így többek között a spontán kétnyelvűség és kétkulturáltság hatásának eredményeként, amely sajátos kölcsönhatás formájában a nyelvhasználat szintjén jut kifejezésre a beszéd és az írás folyamatában. Ez a jelenség főként szociális és lélektani motiváltságú lehet, melynek nyelvi lecsapódása nyelvi szükségyszerűséget hoz létre, s leginkább a szókészlet másságának és változásának a szintjén jelentkezik. A lexikai különbségek előidézői gyakran a tükörfordítások, továbbá a szóképzéssel és szóösszetétellel létrejött és a kisebbségi nyelvhasználatban államnyelvi hatásra megváltozott szójelentést előidéző szavak.

Azt a jelenséget is tényként szükséges kezelnünk és a kisebbségi nyelvhasználat sajátos jegyeként értelmeznünk, hogy az jóval „nyelvjárásiasabb”, mint a magyarországi. A nyelvjárás és a köznyelv egyidejű ismeretét a szaknyelvben a diglosszia jelenti, amely a köznyelv és a nyelvjárás egyidejű ismeretét feltételezi, s amelyet a nyelvet használók (ha szükséges) reflexszerűen váltanak a konkrét helyzettől függően. A szlovákiai magyarok körében a diglosszia állapotának felmérésére tett kísérletet még a múlt század nyolcvanas éveiben Kovács László egyik dolgozatában, melynek megállapításai a nyelvhasználat szempontjából tanulságosak lehetnek: *„A csehszlovákiai magyar beszélők közül a köznyelvet csupán az értelmiség használja, annak is csak a humán rétege, s ezek közül is leginkább a pedagógusok [...] A közigazgatás nyelve a szlovák, magyarul az ügyintézés általában csak a legalsó szinten, a helyi nemzeti bizottságokon folyik, illetőleg néhány járási nemzeti*

bizottságon, s mivel azonos helyről származó emberekről van szó, ez a beszéd nyelvjárásban történik. Az üzemekben használt nyelv a szlovák; a magyarok lakta Dél-Szlovákia ipari üzei kommunális jellegűek, ami annyit jelent, hogy egy helyről származó emberek dolgoznak ott, tehát a magyar nyelven folyó beszélgetés, tárgyalás, ügyintézés, szakmai vonatkozású beszédbeli megnyilatkozás nem köznyelvi, hanem nyelvjárási szintű. Reálértelmisségünk (a reál tárgyakat tanító pedagógusainkat kivéve) pedig – kevés kivételtől eltekintve – nem beszéli a magyar köznyelvet, megmarad azon a nyelvi szinten, melyen magyar nyelvű iskoláit végezte. Értelmisségi emberekről van szó, tehát az igény egy magasabb szintű beszédre (köznyelv) megvan bennük, de azt nem ismerik, nem tudják használni (a szlovák köznyelvet viszont ismerik, ezért beszélnek ők szívesebben szlovákul).¹⁰ Ez a látélet ugyan több évtizeddel ezelőtt készült, mégis mintha – kevés eltéréssel – ma is érvényes lenne. Kisebbségi közegben elsősorban az alapiskolára hárul az a feladat, hogy a tanulókkal a köznyelvet elsajátíttassa, mivel – ahogy Deme László írta, ennek az iskolának „...pótolnia kell azt, ami a saját kis társadalmának nyelvi légkörében épp hogy nincsen, és ellensúlyozni sok mindent, ami benne nem kívánatosan van. A nemzeti iskolákban a tanulók nyelvi nevelése tulajdonképpen csak megalapozódik, a nemzetiségekben lényegében befejeződik.”¹¹ Ez a summázat elgondolkodtató, de az ellensúlyozás nem kimondottan a nyelvjárási szavak elhagyását jelenti, nem is a regionális nyelvi elemek kiiktatását, vagy éppen bizonyos archaizmusok leépítését, hanem a beszélő helyzeteinek adekvát megválasztását célozzák meg, s azt, hogy a regionális „köznyelviség” a magyar kisebbség körében nincs oly mértékben elterjedve, mint Magyarországon. Az arányok megváltoztatásának igénye persze azt is jelenti, hogy a szlovákiai magyarok anyanyelvi műveltségének emelése megalapozott és egyben hiánypótló feladatnak számít.

A politikai rendszerváltás után a társadalmi feltételeknek megfelelően (és jelenünkben is) nagyban megnőtt a szerepe a tömegtájékoztatási eszközöknek. Az előző időkben inkább a rádió, később pedig mindenekelőtt a televízió lett meghatározó szerepe a magyar köznyelv terjesztésében a kisebbségi magyarok körében (Magyar Rádió, Magyar Televízió, Duna Televízió).

A szlovákiai magyar nyelvűvelés törekvései

A szlovákiai magyar nyelvűvelés elvi kérdéseit és alapvető feladatait Jakab István foglalta össze több ízben is, megismételve és kiegészítve azt a múlt század hetvenes, nyolcvanas és kilencvenes éveiben, aktualizálva mindig a lényegi részt, melynek legfontosabb meghatározóit szabadon így

¹⁰ Kovács László: Kísérlet a diglosszia állapotának felmérésére alapiskoláink tanulóinak és tanítóinak beszédében. In: A hűség nyelve. Csehszlovákiai magyar írók az anyanyelvről. Összeállította Zalabai Zsigmond. Madách, Bratislava, 1985, 93.

¹¹ Deme László: Nyelvi és nyelvhasználati gondjainkról. Madách, Bratislava, 1970, 142.

összegezhetjük: A kisebbségi magyar nyelvművelésnek arra kell törekednie, hogy a magyar nyelv rendszerének megismertetésével és a nyelvhasználati készség fejlesztésével magasabb szintre emelje a nyelvi műveltséget. A nyelv fejlődését és használatát állandóan figyelemmel kell kísérni és harcot kell folytatni a negatív jelenségekkel. A nyelvhasználat kérdésében a „művelt magyar köznyelvet” kell tekintenünk alapnak és kiindulási pontnak, folyamatosan vizsgálni szükséges a nyelvet és annak használatának állapotát – ami elsősorban a szakemberek feladata –, hogy a lemaradás okai időben felismerhetők legyenek, és hatékonyan segíthessék a különböző nyelvi rétegek fejlesztését.¹² Ezekhez az elvekhez további feladatok is járultak a jövőre nézve, főként ami a nyelvhasználókat és magának a nyelvnek, továbbá a hozzá tartozó nyelvhasználat kérdéseinek körét illeti. Jakab István (Deme Lászlóhoz hasonlóan) határozottan különbséget tesz a nyelvjárásiasság és a szlovák nyelv hatása között, a szlovakizmusokat ui. elsősorban nyelvhasználati elégtelenségnek, nem pedig nyelvi jelenségnek tekinti, ami ellen következetesen fel kell lépni.

Az 1989-es politikai rendszerváltás után a szlovákiai magyar nyelvhasználat s a vele kapcsolatos nyelvművelés változáson esik át, mely jórészt a társadalmi változások következménye. Az előző időszakban a szlovákiai magyar nyelvművelést inkább az alkalmiság és az ösztönösség jellemezte, figyelembe véve azokat az eredményeket, amelyeket a példának okáért az említett Jakab István munkásságán kívül Orbán Gábor, Mayer Judit, Morvay Gábor és mások néhány nyelvművelő cikke jelentett. A szlovákiai felsőoktatási intézményekben ideiglenesen működő nyelvi lektorok közül kiemelkedett Deme László, aki a szlovákiai magyar nyelvművelők elméleti és gyakorlati felkészítését is nagyban segítette. 1970-ben megjelent kötete a pozsonyi Madách Kiadónál (*Nyelvi és nyelvhasználati gondjainkról*) azért is jelentős, mivel elsőként foglalta össze a szlovákiai magyar nyelvművelés legfontosabb kérdéseit, és meghatározta legégetőbb tennivalóit. A politikai rendszerváltás 1989-es fordulata a szabad és demokratikus véleménynyilvánítás fokozta a szlovákiai magyar újságírók alkotói kedvét, ami elsősorban a mennyiségi tényezőkben mutatkozott meg, de ahogy Jakab István fogalmazott az 1994-es előadásában a Kazinczy-napokon: *„A baj csak az, hogy a »bő termés« létrehozásához szükséges alkotómunka olykor mind tartalmi, mind nyelvi szempontból nélkülözi a gondosságot, pontosságot. Sajnos, ott még az eltelt idő után sem tartunk, hogy minden újságírónk megfelelő módon – és felelősséggel – tudjon bánni a nyelvvel; és sajnos már ott sem, hogy*

¹² Lásd részletesen Jakab István: *Nyelvművelésünk múltja, jelene, jövője*. Irodalmi Szemle, 1994/4. 51. Megjegyzés: a szerző a „művelt magyar köznyelven” a magyarországi magyar nyelv standard változatát érti.

*legalább az olvasószerkesztők – az itteni szóhasználat szerint: lektorok – kijavítsák még a kéziratokban a súlyosabb nyelvhelyességi és helyesírási hibákat. Erre a lektori intézményre ma is szükség volna.*¹³ Hasonlóan a szlovákiai magyar könyvkiadáshoz, a szlovákiai magyar sajtó és lapok arculata is megváltozott, nem kerülve el a nyelvhasználat buktatóit. Ezekben az években a nyelvművelésnek különösen nagy szerepe lett volna a hiányosságok következetes feltárásában és a gyakorlati útmutatásban, azon a szinten is, hogy az olvasók nyelvi öntudatát, nyelvi és nyelvtani műveltségét is fejlesszék. Szükséges azonban megjegyeznünk, hogy a rendszerváltás utáni szlovákiai magyar lapok nyelvi színvonalának csökkenése összetett jelenség, mivel az anyagiakkal való általános kényszerű spórolás jelentékeny károkat okozott (pl. az olvasószerkesztői státusok megszüntetése). Ez a napi és a hetilapok esetében nyilvánvalóvá vált, s a helyzet romlását a nyelvművelés mindeddig nem térképezte fel, mint ahogy azt sem, hogy a megszaporodott – legtöbb esetben rövidebb-hosszabb ideig működő – regionális, tapasztalatlan és amatőr magánkiadók jelentősen hozzájárultak a lektorálatlan szövegek kiadásához.

A múlt század kilencvenes éveinek elején több olyan cikk és tanulmány is megjelent, amely elvi vitát váltott ki a kisebbségi nyelvhasználat és nyelvkultúra témakörében. Az elvek és a tapasztalatok különbözősége szintjén szükséges itt megemlítenünk Tolcsvai Nagy Gábor írását¹⁴, melyre Szlovákiában Jakab István hívta fel a figyelmet idézett tanulmányában, mondván: „*A szerző arra az álláspontra helyezkedett, a határon túli magyaroknak nem kellene a magyarországi normákhoz igazodniuk, vagyis a nyelvi önállóság gondolatát propagálja.*”¹⁵ Azt is sajnálattal állapítja meg, hogy az idézett véleménynek követője és hirdetője is akadt Szlovákiában, s itt konkrétan Lanstyák István Irodalmi Szemlében megjelent több írására utal.¹⁶ Bár nem elemzi részletesen a folyóiratban megjelent írásokat, reagál rájuk és értékelő megjegyzéseket fűz Lanstyák kitételeihez. Ismét egyetért Deme Lászlóval, aki szerint a magyar nyelv egységének hangsúlyozását a határon túli nyelvvaltozatok „*különfejlődésétől való félelem*” teszi szükségessé. Ezzel kapcsolatban Jakab István már az 1980-ban megjelent kötetében hangsúlyozta véleményének lényegét: „*A szlovákiai magyar nyelvművelés alapelve: egy magyar nyelv van, s*

¹³ Jakab István, i. m., 48.

¹⁴ A nyelvi közösség és a nyelvi egység, kisebbségben. Régió, 1991. 3. sz.

¹⁵ Jakab István i. m. 53.

¹⁶ Nyelvművelésünk vétségei és kétségei. Irodalmi Szemle, 1993/3. sz., Álom és valóság között. Irodalmi Szemle, 1993/6–7. sz., Kétnyelvűség és nemzeti nyelv. Irodalmi Szemle, 1994, 2. sz.

fontos, hogy ez a közös magyar nyelv egészséges, minden magyar számára érthető legyen.”¹⁷

Lanstyák István terjedelmes írásainak eredményeként így összegzi kutatásainak tanulságait: „A szlovákiai magyar nyelvűvelés a normának a szűk értelmezését tette magáévá, s nem vette tudomásul, hogy a szlovákiai magyar nyelvváltozatokban már csak a beszélők egy részének kétnyelvűsége folytán is törvényszerűen más normarendszer érvényesül, mint a magyarországiakban.”¹⁸ Kissé tovább elmarasztalóan pontosít: „...a szlovákiai magyar nyelvűvelés Magyarországról importálta mind elveit, mind pedig módszereit.”¹⁹

A nézetek és a konkrét tapasztalatok különbözősége, amely az elvi szintű vitát kiváltotta, nem volt mentes az elfogultságoktól, a gúnytól és az indulatoktól sem. Csupán egy példát említünk Jakab Istvántól a bizonyítás kedvéért: „Mindezek után mit mondhatok nyelvűvelésünk jövőjéről? Azt, hogy jövőbeli tevékenységünk nemcsak a nyelvi ismeretek terjesztése lesz, s nemcsak a hibás nyelvi-nyelvhasználati jelenségek elleni harc, hanem küzdelem a magukat nyelvelméleti szakértőknek kikiáltó szobatudósokkal is, akiknek fontosabbak a maguk kiagyalt elméletek, mint anyanyelvünk fennmaradásának ügye. Akik az őt körülvevő könyvektől nem látják a rideg, fenyegető valóságot.”²⁰

A szlovákiai magyar nyelvűvelés és nyelvhasználat kérdéseivel külön foglalkozik Szabó Mihály Gizella, a továbbgondolás és önálló véleményalkotás igényével.²¹ Miután részleteiben ismerteti a Jakab István által megfogalmazott nyelvűveléssel kapcsolatos elveket és feladatokat, a szlovákiai magyar nyelvűvelés hatásának és „hatástalanságának” okait vizsgálja, mivel a célok meghirdetése óta „az eltelt húsz év alatt nem sikerült érezhetően emelni a szlovákiai magyarok »nyelvi műveltségét«...”. Szabó Mihály Gizella véleménye szerint a nyelvűvelés „hatástalanságának”, okai egyrészt az elméleti alapvetés hiányával, másrészt pedig a választott és alkalmazott módszerekkel függnek össze, bár megjegyzi azt is, hogy a Jakab István által megfogalmazott elvek és feladatok közül több nem valósult meg, s a tervszerű szakmai kutatások hiánya okozza, hogy a szlovákiai magyar nyelvűvelés még jelenünkben is csupán

¹⁷ Nyelvünkéről, nyelvünkért, Madách, Bratislava, 1980, 7.

¹⁸ Lanstyák István: Nyelvűvelésünk vétségei és kétségei. Irodalmi Szemle, 1993/3. sz., 64.

¹⁹ U. o., 67.

²⁰ Jakab István i. m. 46.

²¹ Szabó Mihály Gizella: A magyar nyelvtervezés, nyelvűvelés és anyanyelvápolás lehetőségei és feladatai Szlovákiában. Irodalmi Szemle, 1999/4–5. sz., 98–105. Megjegyzés: a szerző jegyzete szerint a szöveg első változata az 1994-es élőnyelvi konferencia előadásaként hangzott el.

ösztönösnek mondható. A tudatos nyelvművelés és a rendszeresség hiánya, az elméleti alapvetés problémái, az egy- és kétnyelvű anyanyelv-változat eltérései, a „művelt magyar köznyelvi norma” alkalmazása, továbbá a nyelvművelés módszereinek korlátai a legfőbb eredői a szlovákiai magyar nyelvművelés hatékonytalanságának. A kutatások hiányos volta mellett „...a szlovákiai magyarok eltérő helyzetét az oktatás sem veszi alapul (legfeljebb a rossz tankönyvfordításokra panaszkodunk), a magyar nyelvi tankönyvek anyaga alapján véve azonos a magyarországiakéval, a nyelvhelyességi kérdések tárgyalásakor a kontaktusjelenségek mintegy mellékesen vannak jelen.”²² A rendszerváltás utáni nyelvhelyességi hibák gyakori előfordulását Szabó Mihály Gizella – az említetteken kívül – sokkal inkább egy általánosan érvényes nyelvi jelenségben látja, hangsúlyozva, hogy a „...politikai helyzet változásával a korábbi évtizedek alatt kialakult és megszilárdult szóhasználat, a »pártállami nyelvi szabály« felbomlott, részben használhatatlanná vált, ugyanakkor új fogalmak és szavak tömkelege jelent meg életünkben, ezeket viszont hiába keressük szótárainkban, s nem nagyon igazít el a magyarországi nyelvi gyakorlat sem...”²³ Szabó Mihály a kisebbségi nyelvi problémák kezelését a nyelvtervezés tágabb keretébe illesztené be, ami a hagyományos nyelvművelő és „nyelvörkődő” szemlélettől és módszerektől való elszakadást jelenti. A szemlélet és egyben módszerváltás újabb lehetőségeit a szlovákiai magyar nyelvművelésben elvileg a magyar nyelv funkcióinak kiterjesztésében látja, ami rendszerként is felfogható, melynek legfontosabb és meghatározó részeihez az alábbi körvonalazható feladatok tartoznak:

- **a szlovákiai magyar nyelv használati körének kibővítése** (az adott lehetőségek kihasználása központilag és az önkormányzatok szintjén a nyelvpolitikai kérdések megoldásában – szakmai tanácsok nyújtása a szóbeli és az írott kommunikációban),
- **magyar nyelvű hivatalos iratok, nyomtatványok és más anyagok készítése** a hivatali nyelvhasználat számára (ennek része lehet a szlovák–magyar közigazgatási terminológia),
- **a kereskedelem és a gazdaság szintjén az állami és a magánszektorban szükséges kibővíteni a forgalomba hozandó termékek kétnyelvű megnevezéseit** feliratait és használati utasításait, s ezzel határozottabbá tenni a kisebbség nyelvi pozícióit (a tapasztalat azt mutatja, hogy a vállalkozói szektor számára nem jelentett gondot sem az állami, sem a kisebbségi nyelvhasználat),
- **átgondoltan és tervszerűen szükséges összefogni a nyelvészeket és az egyes területek szakembereit a termékkatalógusok és szakszótárak**

²² Szabó Mihály Gizella i. m. In: Magyar nyelvtervezés Szlovákiában. Tanulmányok és dokumentumok. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony, 2002, 145.

²³ Uo.

anyagának gyűjtéséhez és feldolgozásához (elvi álláspontként kezelendő, hogy a jog, a politika, a kereskedelem, a közszolgáltatás és a további szakterületek szintjén a magyarországi nyelvhasználathoz való igazodás a determináns, nem feledve el azt a tényt, hogy sok szlovák kifejezésnek nincs pontos (vagy egyetlen) megfelelője a magyar nyelvben (ami magyar–szlovák viszonylatban is érvényes).

– **a kitűzött célok elérése szempontjából a szakterületeken főként a szakterminológia adekváthatóságának kérdése kerül előtérbe**, amely a tapasztalatok szerint az elkövetkező időszakban egyre nagyobb szerephez jut az európai integráció világában is,

– **a szlovákiai magyar nyelvhasználat kutatása vonatkozásában Szabó Mihály Gizella szerint tisztázni kellene a nyelvhasználat minden rétegének helyzetét és elterjedtségét**, s ennek alapján: „*A standardnak tekinthető elemeket kodifikálni kellene, tehát szükséges kézikönyvek, szótárak (szlovák–magyar, de magyarországi magyar–szlovákiai magyar) megjelentetése. Az oktatásban (és a nyelvi ismeretterjesztésben) figyelembe kell venni azt, hogy a szlovákiai magyarok anyanyelve ún. kétnyelvű anyanyelv-változat, s eszerint kell összeállítani a tananyagot.*”²⁴

Miben különböznek az újabb célok és feladatok a magyar nyelv művelésben? A szemlélet és módszerváltás lehetőségei reálisnak vélik azt az elméleti bázist, amelyben a hagyományosan értelmezett nyelv művelés beilleszthető a nyelvtervezés kereteibe. Az egyik legfontosabb cél továbbra is az, hogy a kisebbségi „nyelvi leszakadás” ne valósulhasson meg, melynek alapvető eszköze és módja, hogy a magyarországi szavakat és kifejezéseket a kisebbség tagjai minél jobban megismerjék és elsajátítsák, s ezzel a használati bázist a kisebbségi közegben minél jobban kiterjesszék. Szabó Mihály Gizella a megvalósítandó feladatokat két csoportban szemléli; egyrészt az **iskolai**, másrészt az **iskolán kívüli anyanyelv-ápolás** jelentőségét hangsúlyozza. Az iskolai gyakorlatban az anyanyelv (tehát a magyar nyelv és irodalom) valamint a szakirányú oktatás területeit emeli ki, jelezve azt az alapvető tényt, hogy a szlovákiai magyar nyelvhasználat bizonyos pontokon eltér a magyarországitól, s hogy a különbségek elsajátítása is tudatosítandó tény. A tankönyvek modernizálásának és példaszövegei kiválasztásának is követnie kell azt a célt, hogy ezek az eszközök alkalmasak legyenek a diákok szókincsének fejlesztésére és jelenünk új kifejezéseinek elsajátítására. A szakirányú oktatás alapvető szempontja az egyes ágazatok szakterminológiájának megismerése és használata, mivel a szlovákiai magyarok szlovák nyelven (államnyelven) szerzik meg a szakképesítést. (E helyzet részbeni megváltoztatást segítené elő a magyarországi szaktankönyvek beszerzése és használata, a magyar nyelvű szakterminológiai tanfolyamok szervezése, magyarországi szaktanárok bevonása az oktatás

²⁴ Szabó Mihály Gizella i. m. 148.

folyamatába és a diákok magyarországi szakmai kapcsolatainak intenzívvé tétele, például diákcserék és különböző szintű versenyek formájában.)

Az iskolán kívüli anyanyelvápolást illetően, az adekvát színvonalú modernizált kétnyelvű (szlovák–magyar, magyar–szlovák) szótár megjelentetése mellett a szakszótárak kiadása hozná a legtöbb gyakorlati hasznot. A termékek esetében szintén kétnyelvű termékkatalógusok készítése és kiadása lenne célszerű, hogy terjeszteni lehessen azok standard magyarországi elnevezéseit. Különböző füzetek és tájékoztató anyagok kiadásával voltak többször is kezdeményezések a szlovákiai magyar nyelvkultúra színvonalának emelésére. 2008-ban jelent meg a Szlovákia 1:1500000 léptékű kétnyelvű etnikai térképe, valamint a *Vasárnap* mellékleteként a *Szlovákiai települések kétnyelvű névtára*.²⁵ A közelmúlt egyik kezdeményezéseként tartjuk nyilván a Nyelvi jogok Szlovákiában (*Anyanyelvhasználati útmutató*) című füzetet²⁶, mely a Szlovákiai Magyarok Kerekasztala mellett működő Jogsegélyszolgálat szakértői csoportja közreműködésével készült. A könnyen kezelhető és olvasható kis útmutató módszertani feldolgozása a primér kommunikációs elveket követve kérdésekre adott válaszok formájában idézi a jogállapot szerinti törvényeket és rendelkezéseket szlovák és magyar nyelven, hogy is megkönnyítse a tájékozódást és a nyelvhasználat lehetőségeinek feltárását. A felvetődő kérdések a társadalmi élet minden nyelvi és jogi lehetőségeit felölelik, s a válaszok is ezekre a területekre irányulnak: Mikor és hogyan használhatom az anyanyelvemet? Hol lehet magyarul beszélni Szlovákiában? Mire van jogom? Mit tiltanak a törvények? Bíróági tárgyaláson beszélhetek magyarul? Milyen esetekben sújtható pénzbírsággal a magyar nyelv használata? Hova fordulhat panasszal, ha nyelvi jogaimat megsértették? Stb. E néhány kérdésfelvetés is jelzi, hogy az alapinformációkat tartalmazó füzet minden érdeklődő számára íródott, annak a szándéknak a hangsúlyozásával, hogy az anyanyelv használatához való jog elidegeníthetetlen emberi jog, amit viszonyaink között számos nemzetközi szerződés és a demokratikus jogállamok alkotmányai elismernek, így a Szlovák Köztársaság alkotmánya is. A Nyelvi jogok Szlovákiában című kiadvány mellékleteként *A magyarul lakta települések Szlovákiában* című térképét is megjelent a magyar nemzetiségűek számát és a számarányát is feltüntetve az egyes településeken. Kiegészítésként a térképen szereplő név, a hivatalos szlovák név, valamint a táblatörvény mellékletében szereplő magyar névsort is feltüntetik a szerzők.²⁷ Ezeket az irányt mutató

²⁵ Vasárnap 2008/7. sz. (okt. 28), Szerkesztő: Szórád György.

²⁶ Cúth Csaba – Horony Ákos – Lancz Attila: Nyelvi jogok Szlovákiában. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Anyanyelvünkért Polgári Társulás, Šamorín, 2010.

²⁷ A térképmelléklet szerzői: Hardi Tamás, Horony Ákos, Kusy Ferenc.

segédanyagokat mindenképp haszonnal forgathatja a szlovákiai magyar (és nem magyar) érdeklődő, mivel pontos útbaigazító információkat talál a mindennapi gyakorlati élethez.

Részleges befejezésként megállapítható néhány általánosítható tudnivaló

– a nyelvművelés és a nyelvhasználat elsődleges identitásformáló tényezők, s fontos (mondhatjuk: pótolhatatlan) szerepük van az egyén és a közösség megmaradásának szempontjából,

– a szlovákiai magyarság nyelvkultúráját és nyelvhasználatát befolyásolja az a tény is, hogy az egyetemes magyarság szerves részének tartja magát, ezen belül pedig meggyőzően szlovákiai magyarként határozza meg magát,

– „...a szlovákiai magyarság nyelviileg ugyanolyan életképes, mint például a svájci francia vagy a finnországi svéd nyelvi közösség (miközben a szlovákiai magyarok nyelvi jogai egyáltalán messze lemaradnak az említett két nyelvi közösség mögött).”²⁸

– a kisebbségek nyelvjárásiassága és kétnyelvűsége összefügg a közösségek kisebbségi helyzetével. A kisebbséghez tartozók nagy része vidéken, falun él, ezért nagyobb mértékű a nyelvjárási nyelvhasználat, a kétnyelvűség pedig az államnyelv (mint többségi nyelv) és a kétnyelvű társadalmi közeg kontaktusjelenségeként fejt ki hatását. Mindkét jelenség meghatározója a kisebbség sajátos nyelvi viselkedésének,

– a nyelvművelés és az anyanyelvi nevelés fontos részét képezi kisebbségi közegben a nyelvpolitika, a nyelvi tervezés, a terminológiafordítás, a szótárkészítés és a „*másodlagos nyelvi szabványosítás*” (a többségi nyelv terminológia mellett létrehozott magyar műszókészlet),

– a mindenkor kormányzat rendeletekkel és iránymutatókkal segítheti elő a kisebbségek nyelvhasználati jogainak érvényesülését. Ebben a folyamatban a kisebbségi pártok és társadalmi szervezetek tölthetnek be kezdeményező szerepet. A politikusokra háruló feladatokon túl a nyelvész szakemberek munkájára is szükség van ahhoz, hogy a kisebbségi nyelvek minél több területen érvényesüljenek. Szlovákiában a magyar nyelv vonatkozásában a magyar nyelvi

²⁸ Szépe György: Előszó (Lanstyák I. – Szabó Mihály G.: Magyar nyelvtervezés Szlovákiában, Tanulmányok és dokumentumok), Kalligram, Pozsony, 2002.

tanszékek nyelvészein kívül programos feladatok elvégzésére a Gramma Nyelvi Iroda²⁹ vállalkozott, melynek tevékenységéről már több kötetben is beszámoltak.

Irodalom

- Cúth Csaba – Horony Ákos – Lancz Attila 2010. *Nyelvi jogok Szlovákiában*. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Anyanyelvünkért Polgári Társulás, Šamorín.
- Deme László 1970. *Nyelvi és nyelvhasználati gondjainkról*. Madách, Bratislava.
- Kovács László 1985. Kísérlet a diglosszia állapotának felmérésére alapiskoláink tanulóinak és tanítóinak beszédében. In: *A hűség nyelve. Csehszlovákiai magyar írók az anyanyelvről*, Összeállította Zalabai Zsigmond. Madách, Bratislava.
- Jakab István 1994. Nyelvművelésünk múltja, jelene, jövője. *Irodalmi Szemle*, 4. sz. 51.
- Lanstyák István 1993. Nyelvművelésünk vétségei és kétségei. *Irodalmi Szemle*, 3. sz., 64.
- Szabómihály Gizella 1999. A magyar nyelvtervezés, nyelvművelés és anyanyelvápolás lehetőségei és feladatai Szlovákiában. *Irodalmi Szemle*, 4–5. sz., 98–105.
- Szépe György 2002. Előszó. In: Lanstyák I. – Szabómihály G.: *Magyar nyelvtervezés Szlovákiában*. Kalligram, Pozsony.

²⁹ A Szlovákiai Magyar Adatbank (FKI) célja az MTA Etnikai- és Kisebbségkutató Intézetének kutatóállomásaira vonatkozó feladatok ellátása; társadalomtudományi vonatkozású kutatások szervezése és kivitelezése; nyelvészeti vizsgálatok végzése (nyelvi tervezés, tanácsadás, korpuszpépítés). A Gramma Polgári Testületet nyelvészek alapították 2001 augusztusában. Jelenleg az MTA Etnikai- és Kisebbségkutató Intézetének szlovákiai kutatóállomásainak feladatait látja el. Tevékenységi körébe tartozik a kutatásszervezés, nyelvi tanácsadás, nyelvi tervezés, (szakregiszterek kidolgozása, szótárkészítés stb.) korpuszpépítés (nyelvi adatbázisok építése), nyelvészeti ill. társadalomtudományi eredmények publikálása. A szervezet vezetője: PhDr. Szabómihály Gizella.

Bozsik Gabriella

A személynévi előtagú szóösszetételek és szószervezetek helyesírásának néhány fontosabb kérdéséről

1. A köz- és a felsőoktatásban tanító magyartanárok és diákjaik véleménye szerint helyesírási rendszerünk egyik bonyolult, szerteágazó kérdésköre a tulajdonnévírás, a másik pedig a különírás-egybeírás. Dolgozatunkban – leszűkítve a téma határait – azokat az igen gyakori, minden iskolai órán előforduló szóösszetételeket és szószervezeteket elemezzük, amelyekben valamilyen személynév fordul elő.

Témaválasztásunkat a különböző reklámfelületeken, plakátokon, internetes anyagokban, városismertető könyvekben fellelhető nevek egymástól eltérő írásmódjai és az ezzel együtt járó nagyfokú bizonytalanság indokolja. Például: *Gárdonyi Géza Emlékház* (Gárdonyiban), *Gárdonyi Géza Emlékmúzeum* (Egerben), *Berzsenyi Dániel Emlékmúzeum*, *Rippl-Rónai Emlékház*, *József Attila Emlékmúzeum*, *Jókai Mór Emlékmúzeum és Emlékház*. Sajnálatos módon sem a 2010-ben megjelent 11. kiadású akadémiai helyesírási szabályzat szótári része, sem a *Magyar helyesírási szótár* nem közli az *emlékház* és az *emlékmúzeum* szavakat.

A *Helyesírás* (Laczkó–Mártonfi 2004. 651) a fenti írásmódokkal ellentétben a *Kodály Zoltán-emlékmúzeum* példájával azt sugallja, hogy jelöletlen alárendelő viszonyt lehet kimutatni az összetételben, és nem különírandó minőségjelzős szószervezetet. A jelentése: körülbelül így magyarázható: 'Kodály Zoltán emlékére berendezett múzeum'. A szerzők nagyon következetesek, amikor ugyanúgy javasolnak kötőjelet a *Kazinczy-érem*, *Kazinczy-emléktábla*, *Kazinczy-díj* típusú analógiás esetekben is. Az *emlékház* az interneten fellelhető anyagok (például fotók) tanúbizonysága alapján többször azonos a híresség szülői házával, ahol a szakemberek a személyes tárgyi emlékeket elrendezték, kiállították. Szerényebb nagyságú, és nem intézmény módjára viselkedő emlékhely, mint az emlékmúzeum.

Az egységesítendő írásmódot az is akadályozhatja, hogy mivel a bemutatott példák jó része intézménynév, tehát szabályos cégbírószági bejegyzéssel rendelkeznek, és egyben elfogadott szabályos tulajdonnévi alakkal is, így a hibásnak tartott intézménynevek megváltoztatása bonyolultnak és nehézkesnek tűnik.

Vita tárgya lehet tovább az is, hogy egy emlékház nyelvtani szempontból hova sorolható. Lehet-e intézmény, vagy a földrajzi nevekhez közelebb áll? Mivel az intézmény kritériumának egyértelműen nem tesz eleget, inkább – határeset lévén (ugyanúgy, mint a kápolnák, templomok) – a földrajzi nevekhez sorolandó? Remélhetőleg a 12. kiadású szabálygyűjtemény törekszik arra, hogy e kérdésben is irányt szabjon, hisz az említett példák igen sok helyen és sokszor el ökerülnek életrajzi adatokkal együtt tankönyvekben, lexikonokban, földrajzi szakkönyvekben stb.

Mindezek után a következő kérdésekre keresünk választ:

– Hogyan kapcsolható az egy- vagy többemű személynévhez egy vagy több közszó?

– Milyen grammatikai kapcsolatok jönnek létre: szószervezetek vagy szóösszetételek, és mindezeket helyesírásunk milyen eszközökkel fejezi ki?

2. A személynév + köznév kapcsolatáról és helyesírásáról tanulóink csak abban az esetben tudnak jól dönteni, ha feltárják az elemek közti grammatikai kapcsolatot. Az érvényben lévő Nemzeti alaptanterv (2012) előírásai között szerepel, hogy az 1–4. évfolyamon néhány alapvető helyesírási szabályt – többek között a nevek írásával foglalkozókat – meg kell ismertetni, majd a 7–8. osztályban az oktatási cél „A helyesírási rendszer grammatikai meghatározottságának felismerése, az ismeretek bővítése” (NAT 2012. 5. Anyanyelvi kultúra, ismeretek az anyanyelvről). Ebből adódik a magyartanárok feladata, hogy a helyesírási kompetencia fejlesztésekor a nyelvtani elemzést következetesen helyezték előtérbe, majd miután egy szóalaknak minden jellemzőjét közösen feltárták, akkor döntsenek (a szabályzat segítségével) az írásmódról. Szoktassuk rá tanulóinkat az elemzés szempontjaira és azok szigorú sorrendjére, mert ez a helyesírási tudatosságra, az alaposságra, a pontosságra nevelés egyik jó módszere, eszköze. Bebizonyosodik továbbá az is, hogy milyen szorosan összekapcsolódik a nyelvtan és a helyesírás minden nyelvi szinten.

Vizsgálandó példánk: *Mozart-opera*

Mit jelent számodra ez a két szó? Értelmezd, magyarázd meg a jelentésüket!

A kapcsolatnak melyik a tulajdonnévi és melyik a közszó tagja?

Milyen kérdéssel tudsz rákérdezni a közszóval a személynévre?

Melyik az a nyelvtani viszony, amelynek a *kinek a? minek a?* a kérdőszava?

Az eddigiek alapján milyen fajtájú összetétel írásáról kell tehát dönteni? (Jelöletlen, alárendelő, birtokos jelzős szóösszetételről.)

Melyik az a szabálypont, amely az ilyen összetételek írását meghatározza?

Összegezve: hogyan kell írunk ennek a tulajdonnévnek és köznévnek a kapcsolatát?

A továbbiakban tekintsük át a gyakrabban előforduló szószerkezeteket és szóösszetételeket, amelyeknek előtagja személynév.

István király

Az AkH. 166. pontjában található az egyik fontos megállapítás, miszerint az egyelemű vagy többelemű személynév gyakran minőségjelzőként szerepel a szószerkezetekben, azaz a különírás a javasolt megoldás. Például: *Bánk bán, József nádor, Dzsingisz kán, Habsburg császár, Klapka tábornok, Lorántffy lány, Tóth rektor, Szentkirályi úr, Benedek bácsi, Zsófi néni, Barta szomszéd, Szabó doktor, Noszty fiú, Karamazov testvérek, Gabriel arkangyal; Kerekes Tibor gyémántdiplomás jogász, Rácz Jolán akadémikus, II. Erzsébet angol királynő, Szent Imre herceg, Szent Lukács evangélista, Ferenc római pápa, II. János Pál pápa, Tisza István miniszterelnök, Kocsis Zoltán zongoraművész.*

A felsorolás elemei egy vagy több szintagmából állnak; általában címet, rangot, beosztást, valamint foglalkozást fejeznek ki. Az elemzéskor tudatosítanunk kell, hogy itt a *melyik?*, *milyen?* kérdőszó indokolt, és ennek a következménye a különírás.

Kassák Múzeum

Az intézmény- és az alapítványnevekben (187. pont), sőt az intézménynévszerű elnevezésekben is (190. pont) igen gyakran valamilyen személynév vállalja az identifikálás szerepét. Az lehet különböző ismert tudós, költő, művész, politikus, államférfi stb. neve, vagy épp az adott településhez kötődő kiemelkedő személyiség saját neve. Ez a névcsoport igen gazdag, hisz ide sorolhatók például a tudományos, a gazdasági, az egészségügyi, az oktatási és a sportintézmények nevei. Szerkezetileg is a változatosság jellemzi őket.

Egyelemű személynév + köznév: *Semmelweis Kórház, Ráday Galéria, Bozsik Stadion, Móra Könyvkiadó, Varga Nyomda, Bartók Terem, Hauer cukrászda, Marika tisztítószalon, Rózsa butik, Gundel étterem, Gál pincészet, Kopcsik Marcipánia.*

Többelemű személynév + köznév: *Hubay Jenő Zeneterem, József Attila klub, Szabó Ervin Könyvtár, Szent Rókus Kórház, Zsigmondy Vilmos Gyógyfürdőkórház, Szent István Egyetem, Eszterházy Károly Főiskola, Szent Júpát étterem, Albert Flórián Stadion, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Dobó István Vármúzeum.*

Személynév + köznévi szószerkezet(ek): *Pais Dezső jubileumi konferencia* (de: *Pais-konferencia*), *Kazinczy Ferenc szép kiejtési verseny* (de: *Kazinczy-verseny*), *Mária szárnyas oltár* (de: *Mária-oltár*).

A rövidített, kötőjeles forma jelöletlen alárendelő viszonyt foglal magába. Analóg esetnek nevezhetők a következők: *Eötvös Loránd Tudományegyetem*, de: *Eötvös-egyetem*, *Dobó István Gimnázium*, de: *Dobó-gimnázium*.

Kodály körönd

A sokféle közterületnév jó részében egy- vagy többemű személynév áll az alakulat élén, vállalva az egyedítést.

Egyelemű személynév + közszó: *Bem rakpart*, *Kazinczy utca*, *Madách tér*, *Károly köz*, *Erzsébet híd*.

Többemű személynév + közszó: *Bartók Béla tér*, *Kacsóh Pongrác út*, *Kaffka Margit köz*.

Szent Erik-katedrális

A különféle kápolnák, templomok, bazilikák, székesegyházak, katedrálisok nevét, mivel nem azonos felépítésűek, érdemes alaposabban megvizsgálnunk őket.

Személynév + közszó: *Szent Péter-templom*, *Szent István-bazilika*, *Szentháromság-templom*.

A tulajdonnévi elem és a közszó között szoros a nyelvtani összetartozás, jelöletlen alárendelő viszony fedezhető fel. Például: *Szent Péter templom* = 'Szent Péterről elnevezett templom'.

Szent Imre pálos templom

A fentiekől több szempontból eltérnek azok a nevek, amelyekbe nem egy vagy két, hanem több szintagma épül be, és ezek minőségjelzős viszonyban állnak egymással. A célravezető kérdésük tehát: *milyen? miféle* templom, a helyes jelölés pedig a különírás.

Személynév + közszó + közszó + közszó: *Nagyboldogasszony fogadalmi emléktemplom*, *Szent István király karmelita templom*, *Páduai Szent Antal ferences templom*.

Témánk feldolgozásában fontos szerepet kap az AkH. 168. pont, amely az előzőekkel ellentétben már nem a különírt minőségjelzős szószerkezetekkel foglalkozik, hanem a személynévi előtagú szóösszetételekkel. Mivel ezekben a fellelhető nyelvtani viszony jelöletlen alárendelő – igen gyakran birtokos jelzős vagy jelentéstömörítő –, ezért a szoros összetartozást a kötőjellel érzékeltetjük.

A diákok már az ötödik osztálytól kezdve láthatnak, később saját maguk is megalkothatnak minden tantárgyhoz kapcsolódó effajta szóösszetételeket. Például: *Petőfi-vers*, *Radnóti-szobor*, *Ady-szimbólum*, *Bartók-hegedűverseny*, *Munkácsy-festmény*, *Avogadro-törvény*, *Eiffel-torony*.

A híres személyek nevének leírásakor nagyszerű lehetőség nyílik a diákság általános műveltségének bővítésére. A korszerű IKT-eszközökkel a személynevek mellé vetítsük ki a hozzájuk tartozó fényképet, és az internetről összegyűjtött adatok alapján rövid fogalmazásban mutassuk be az említett személyt. Így bizonyára jobban rögződnek az ismeretek, ha vizuális és auditív módon is megerősítjük azokat.

A *Festetics-kastély* összetétel elemzéséhez javasolt kérdések:

Értelmezd, mi a jelentése ennek a két szónak! Ez milyen nyelvi alakulat: szó szerkezet, vagy szóösszetétel? Mivel tudod az állításodat bizonyítani? Milyen szófajú szó az előtag és az utótag? Kérdezz az utótaggal az előtagra! Milyen a nyelvtani viszony a két szó között? Hogyan kell helyesen leírni tehát a jelöletlen alárendelő birtokos jelzős szóösszetételeket?

Petőfi-émléktábla

Az ebbe a népes csoportba sorolt összetételekben az a közös, hogy ezek jelöletlen alárendelő birtokos jelzős viszonyok, amelyekkel megnevezzük a birtokost és a birtokot is. Mivel a személynévhez közvetlenül nem kapcsolható a köznév, a kötőjeles írásmód a helyes megoldás. Például: *Thalész-tétel*, *Kodály-módszer*, *Gauss-szám*, *Pascal-törvény*, *Pitagorasz-tétel*, *Stradivari-hegedű*, *Mikes-levelek*, *Bródy-színmű*, *Hadrianus-síremlék*, *Seuso-kincsek*, *Kisfaludy-ház*, *Kinizsi-vár*, *Eszterházy-kastély*, *Rajk-per*, *Reagan-adminisztráció*, *György-nap*, *Széchenyi-elképzelés*, *Karády-villa*, *Kossuth-szakáll*, *Zorán-koncert*, *Fábry-show*, *Apáczai-életmű*, *Dobó István-síremlék*; *Bourbon-ház*, *Árpád-ház*, *Tudor-dinasztia*, *Habsburg-család*.

Az utóbbi néhány név legfőképpen a történelemben és a politikában használatos, amiatt fogadható el kötőjellel, mert uralkodóházról beszélünk (de: *Szabó család*, *Tóth család*).

Hadrovics–Gáldi-szótár

Kissé bonyolultabbak azok az alakulatok, amelyekben két személynevet kötünk össze nagykötőjellel. Például: *Bolyai–Lobacsevszkij-geometria*, *Goethe–Schiller-élelmű*, *Bartók–Kodály-népdalfeldolgozás*, *Boyl–Mariott-törvény*, *Regőczy–Sallai-kettős* (de: *Regőczy–Sallai világbajnok jégátcsúszós*).

Nobel-díj-átadás

Napjainkban egyre több olyan többszörös szóösszetétel keletkezik, amelyben egy személynévhez két köznév csatlakozik: *Achilles-in-szakadás*, *Babits-szobor-avatás*, *Széchenyi-ösztöndíj-bizottság*, *Picasso-kép-lopás*.

Ez a fajta tagolás az értelemtükröztető céllal magyarázható leginkább, ugyanis a kétszeres alárendelésben eredetileg az első és a második elem tartozott össze, majd ehhez járult a harmadik elem: *Nobel-díj + átadás* → *Nobel-díj-átadás*.

Erzsébet-legenda

Előfordulnak nyelvünkben olyan összetételek, amelyeknek az a jellemzője, hogy a személynév és a mellette álló köznév között olyan a nyelvtani viszony, amelyet csak több szóval (vagy időnként egész mondat) tudunk kifejezni. Ezek az úgynevezett jelentéstömörítő összetételek, melyekről a 129. pont rendelkezik. Például: *Básti-bérlet*, *Gergely-bástyá*, *Erzsébet-bál*, *Grétsy-émlékkönyv*, *Kossuth-centenárium*, *Kossuth-díj*, *Eötvös-inga*, *Rubik-kocka*, *Mária-kultusz*, *Mohamed-hitű*, *Traianus-oszlop*.

Az iskolások ezt a csoportot nehezen tudják kategorizálni kellő mennyiségű grammatikai ismeret híján, leggyakrabban a hibás *milyen?* kérdést teszik föl, és a viszonyt emiatt minőségjelzősnek tartják.

4. Elemzésünkkel az volt a célunk, hogy a címbeli problémás összetételfajtát kissé alaposabban vizsgáljuk meg, módszertani tanácsokat adva a magyartanároknak. Példaanyagunkat úgy próbáltuk összeválogatni, hogy azok a különböző korú tanulóknak összeállított feladatlapokban, tollbamondásszövegekben, dolgozatokban majd helyet kaphassanak. Végül szerettük volna bebizonyítani, hogy a helyesírási kérdések, szabályok megfogalmazásakor és alkalmazásakor nélkülözhetetlenek az alaktani és a szófajtani ismeretek.

Irodalom

A magyar helyesírás szabályai. 11. kiadás 12. lenyomat. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Bozsik Gabriella 1996. Néhány helyesírási gyakorlatsor a tulajdonnévírás témaköréhez. In: O. Bozsik Gabriella – V. Raisz Rózsa – Zimányi Árpád (szerk.) Helyesírási kultúránk fejlesztéséért. Tízéves a pedagógusjelöltek Nagy J. Béla országos helyesírási versenye. Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszék. 104–115. Eger.

Bozsik Gabriella 2005–2007. Módszertani javaslatok néhány tulajdonnévfajta helyesírásának gyakorlásához. In: Bozsik Gabriella (szerk.) Két évtized a

- helyesírásért. A Nagy J. Béla országos helyesírási verseny előadásai és feladatai. EKF Líceum Kiadó. 163–175. Eger.
- Deme László – Fábián Pál – Tóth Etelka (szerk.) 1999. Magyar helyesírási szótár. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Hajdú Mihály 1994. Magyar tulajdonnevek. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Laczkó Krisztina – Mártonfi Attila 2004. Helyesírás. Osiris Kiadó. Budapest.
- Nemzeti alaptanterv – Magyar nyelv és irodalom. 2012. Budapest.

Zimányi Árpád

Adalékok a *be* igekötő „újszerű” szerepéhez

1. Az utóbbi másfél évtizedben nyelvművelésünk hálás témájának bizonyult a *be* igekötő jelentésváltozása. Viszonylag rövid idő alatt többtucatnyi új alakulat jött létre elsősorban az ifjúsági nyelvben és a bizalmas vagy zsargonszerű nyelvhasználatban. Szóban forgó igekötőnk akkor került a figyelem középpontjába, amikor a kilencvenes évek első felében – a *vállal*, *elvállal*, *felvállal* mellett vagy helyett – megjelent az akkor még sokat kárhoztatott *bevállal*. Majd egymást követték a neologizmusok: *beszól* (‘rászól’ értelemben), *benéz* (‘elnéz’), *bealáz* (‘lealáz’), *bealszik*, *beájul*, *beég*, *beelőz*, *behal*, *belassul*, *befigyel*, *bemódosít*, *behasonlít*, *bejósol*, *besért*, *bebüntet*, *befenyít*, *bekockáztat*, *bezavar* (‘megzavar vkit’) stb. (Nádasdy 2002).

Másféle szempontokat érvényesítve, a nyelvészeti kutatás is foglalkozott a kérdéssel. T. Somogyi Magda 2003-as cikkében elsősorban az ifjúsági nyelvből meríti példáit, és a fiatalok nyelvhasználatának újabb sajátosságaként írja le a jelenséget (T. Somogyi 2003. 371). A *be* igekötős igék szaporodásának okát abban látja, hogy előfordulási arányuk a többi igekötőhöz képest alacsony, csak a *le* igekötőt múlja felül. Hivatkozik J. Soltész Katalin korábbi munkájára, aki igekötőinket történeti és leíró szempontból elemezve megállapította, hogy a *be* igekötő hosszú időn át megtartotta eredeti, irányjelölő szerepét, míg más igekötők – így például a *meg*, az *el* és a *fel* – jelentése bővült, a konkrét irányjelölés mellé hamar felzárkózott elvont értelmű használatuk is (J. Soltész 1959. 122).

Ugyancsak nagyobb távlatokat áttekintő munka Pátrovics Péter tanulmánya, amely igekötőink aspektus- és akcióminőség-jelölő szerepének kialakulását és mai státusát vizsgálja (Pátrovics 2002). Elemzésének mai vonatkozása, hogy bizonyos újszerű *be* igekötős alakulatok esetében elsősorban az iniciatív-rezultatív akcióminőséget és a mozzanatosság kifejezését látja bizonyítottnak, majd mindezek analógiájára a *be* igekötő más igékhez is társul: *befél*, *behány*, *bepancsol*, *becsápol*, *beszól* (Pátrovics i. m. 487).

Nagy példaanyaggal dolgozik Ladányi Mária, aki – létrejöttük okát kutatva – egyszersmind tipizálja is az új fejleményeket (2005). – Szili Katalin kétrészes áttekintése a *be* igekötő jelentésváltozásait kategorizálja, több mint húsz altípus felállításával (Szili 2005). Munkájában különös figyelmet a BENT helyek absztrakciójának és konceptualizációjának (i. m. 296), de nem foglalkozik az új alakulatok tipizálásával, besorolásával.

Englender-Virth Petra dolgozata (2013) ismételten ráirányítja a figyelmet J. Soltész imént már említett monográfiájára, amelyben az igekötő eredeti térbeli jelentése, valamint a perfekció kifejezése mellett részletezi a jelentésváltozás különböző eseteit, úgymint **(a)** új jelentésárnyalat; **(b)** más igekötő kiszorítása jelentésváltozás nélkül; **(c)** kapcsolódás igekötő nélküli igékhez jelentésváltozás nélkül; **(d)** sajátos csoportnyelvi (műszaki nyelv, diákn nyelv stb.) szerep; **(e)** hivatalos nyelvi szerepvállalás (J. Soltész 1959. 123).

Példatárát tekintve eddig a legbővebb Lipusz Kinga gyűjteménye, amelyben 124 új alakulatot mutat be (pl. *bealakul*, *bealáz*, *bealkalmaz*, *bebüntet*, *becsillog*, *bedogáz*, *bedurvul*, *beelőz*, *befájdul*, *befeszít*, *begyanúsít*, *begyorsul*, *behalványul*, *behány*, *behisztizik*, *beidéz* (idéz helyett, már nyelvészeti doktori értekezésben is), *bekönnyezik*, *beparázik*, *besminkel*, *beszigorít*, *betámad* stb. (Lipusz 2011a). A pályamunka e része alapján publikáció is készült (Lipusz 2011b).

A tekintélyes lista azonban nem teljes, illetőleg azóta is folyamatosan bővíthető: *befűj* ('[játékvezető] lefűj [szabálytalanságot]', *bejátszik* ('közrejátszik vmiben vmi'), *bekábul*, *bekezd* ('[csapat sportmérkőzésen] erősen, lendületesen kezdi a játékot'), *bekérdez*, *bekínál* ('felkínál [számítógépes program vmilyen opciót]', *bememorizál*, *bepályázik*, *bepipál* ('[számítógépen kattintással] pipa jelével ellát'), *bepróbálgat* stb. (a szerző gyűjtése).

Láthatóan vegyes a kép: vannak tiszta jelentésváltozások esetek, amikor a *be* igekötővel új jelentés társul az igéhez; vannak olyan példák, amikor más igekötő helyébe lép a *be*, különösebb jelentésváltozás nélkül, de módosítva annak használati és stílusértékét. A legújabb alakulatok többsége vagy szleng, vagy zsargonszerű elem, nem váltak általános használatú, köznyelvi lexémává (Kövecses 2009, Parapatics 2008). Nem véletlen tehát, hogy legújabb köznyelvi szótáraink még nem tartalmazzák őket (ÉKsz.²; Eöry 2007). Eöry Vilma szóbeli közlése is megerősítette vélekedésemet: szótára szerkesztésének idejében, a 2000-es évek elején még nem lehetett látni, hogy ezek az új kifejezések mennyire fognak meggyökeresedni, és érdemes-e rögzíteni, kodifikálni őket. Az Új szavak, új jelentések 1997-ből című kiadvány is mindössze három *be* igekötős lexémát közöl, két főnevet – ezeket most nem is vizsgáljuk – és mindössze egy igét, amelyet ráadásul egyedi neologizmusnak tekinthetünk: *becélzás*, *bezajosodik*, *behalászás* (Kiss–Pusztai 1999. 22–24).

2. A vázoltakból, de még inkább a nyelvhasználókban kialakult kép alapján úgy tűnik, hogy a *be* igekötős alakulatok szaporodása egészen új jelenség, a 20. század végének és a 21. század elejének korjelző változása. Igaz is lehet ez a megállapítás, de annyi megszorítással, hogy a korábbi időszakhoz – pontosabban az utóbbi évtizedekhez vagy legfeljebb az utóbbi egy évszázadhoz – képest nevezhető újnak, egyedinek.

Távlatos visszatekintéssel azonban más eredményre jutunk. 1862–1874 között jelent meg hat kötetben Czuczor Gergely és Fogarasi János hatalmas

vállalkozása, *A magyar nyelv szótára* (a továbbiakban: CzF.), s ennek alapján vonunk párhuzamot a másfél évszázaddal ezelőtti és a mai szóhasználat között.

A *be* igekötős alakulatok a szótár első kötetének a 460. és 643. oldala között található. Az itt közölt több mint 2500 címszóból 850 *be* igekötős ige – a továbbiakban ezek vizsgálatára szorítkozunk. Rajtuk kívül a belőlük képzett főnévi származékok is százas nagyságrendben szerepelnek, velük továbbra sem foglalkozunk behatóan. Természetesen igen nagy arányban vannak olyan igekötős igék, amelyek jelentése nem vagy alig változott az eltelt időben. Vannak mai szemmel már archaizmusnak tekinthető példák, de ez mintegy negyede-ötöde a korpusznak. Ami viszont szembetűnő, hogy jó néhány alakulat erősen emlékeztet mai nyelvhasználatunk legújabb jövevényeire, legalábbis a jelentés- és az akcióminőség szempontjait figyelembe véve. Ha nem tudnánk a forrást, jogosan minősítenénk őket olyan formáknak, amelyek huszonegyedik századi logikával, tehát mai szemlélettel vagy gondolkodásmóddal jöttek létre. Megállapításainkat a CzF. szócikkeinek gazdag példaanyaga egyértelműsíti, mivel az értelmezéseken kívül szókapcsolatok, példamondatok és szólások világítják meg a jelentéseket.

Válogatásunk élére kívánczik a *befeleg*: 'kereken, hímzés nélkül, szavait nem válogatva, vastagon, de egyszersmind alaposan odabeszél valakinek'. *Ugyan befeleg nekik. Csak szóljon, majd befeleg én nekik* – olvassuk a szó használatát szemléltető két példamondatot, illetőleg előtte a szó értelmezését. Nem lehet nem észrevenni az analógiát a mai *beszól* ('odaszól, rászól') igénkel. (Az utóbbi kapcsán megjegyzendő, hogy a *beszólás*, *benyögés*, *beköpés* főnevek már az 1960-as években is jelen voltak a szlengben. Egyikre sem volt jellemző az igei használat, és így valószínűleg a *beszól* ige is csak később keletkezett elvonás útján.) – Ha időben még messzebb tekintünk, a Szarvas–Simonyi-féle Magyar nyelvtörténeti szótár (a továbbiakban: NySz.) I. kötetének (1890) tanúsága szerint vizsgált igekötős igénkre 'válaszol' jelentésben már korábbi, a 18. század elejéről származó adatunk is van: „*Helyesen bé feleg a törvéynapon*” (Csúzi Zsigmond, 1723; NySz. I. 811).

Következő szavunk a *beiszik*, amely egyfelől – akárcsak ma – 'alaposan lerészegedik', másfelől pedig 'pénzét itatra költi': *beitta lovát, vagyonát; mindenét beitta, beitta az esztét*. A kifejezéseket két közmondás követi: *Beinná még Krisztus palástját is. Kinek rossz a felesége, igya be*. A *beiszik* kétféle értelmezése között tranzitivitásbeli különbség is van: az első esetben tárgyatlan, a második esetben tárgyas igeként használható, de utóbbi jelentése kikopott nyelvünkől. A NySz. Thaly Kálmántól idéz idevágó példát (év nélkül): *Komámasszony köntösét beiszom* (NySz. I. 1629). – Szintén a tárgyi vonzat megléte (átható ige), illetőleg hiánya (át nem ható ige) okoz jelentésselkülönülést következő CzF.-beli példánk, a *bekerül* esetében. Határozói vonzattal *bekerül valahová*, tárgyas igeként: *az éjjeli őr bekerül a falut, a csősz bekerül a határt; bekerül, azaz körbekerül*.

Mindhárom eddigi CzF.-példánkhoz közel áll a *bealkuszik* ('alkut köt') és a *bemázsál* ('lemázsál, lemér') ige (vö. mai szaknyelvi *bevizsgál*), hiszen erőteljes módon mai nyelvszemléletet és stílust tükröz, akárcsak a következő alakok. Már akkor meglévő mai jelentése mellett más értelemben is élt a *betart* ('eltart valameddig', a közölt példamondat szerint: *E nagy épület elkészítése talán három évig is betart*), valamint a *betorkol* ('letorkol'). A szócikkben olvasható magyarázat megvilágítja, miért állt itt a *be* igekötő, mégpedig eredeti, térbeliséget kifejező jelentésében: „*Úgy megcáfol, hogy kukkanni sem mer többet, mintha torkát betömték volna.*” A hidat épít – talán a híddal beépít hatására – szintén létezett tárgyalt igekötőnkkel: *behidal* (a CzF. magyarázata szerint: 'folyót, ingoványt híddal beépít').

A térbeli szemlélet módosulásával, átalakulásával magyarázható az igekötő-használat számos további változása. A *behímez* (pl. kendőt) ma a *ki* igekötővel él, de máris érthetővé válik a korábbi alak a következő értelmezéssel: *kihímez* – 'belehímez a kendőbe valamit', azaz *behímez*. A NySz. 1616-os adattal támasztja alá ezt a formát (NySz. I. 1432). – Szintén a *bele* határozószóval, illetve igekötővel világíthatjuk meg a sajátos szóhasználatot a következő alakok esetében: *bepecsételi a levelet, benyomtat a naptárba, hírlapba* (*belenyomtat valamit*; ma: *kinyomtat*), *benyűgöz lovat* (a *nyűg* eredeti értelmét figyelembe véve: *beleteszi a nyűgbe*, azaz szíjjal, kantárral megfelelően lekötözi, rögzíti), *beoktat* (a *betanít* analógiájára; nem *kioktat*), *betelik a hordó musttal* (*beletöltik, megtöltik és így megtelik*), *bekövet* (*bekísér valahová*, pl. udvarról a szobába; de vö. mai *lekövet*), *begyűl, beszorítkozik*. Az utóbbi kettő esetében nyilvánvaló a jelentéstömörítés ténye: „*A városi ünnepélyre sokan begyűltek vidékről*” – így a szótárbeli példamondat, az asszociáció pedig a következőképpen hat: *bementek, beutaztak, és így összegyűltek* (CzF.: „csoportosan betakarodnak, behordozkodnak, bejönnek valahová”). A *beszorítkozik* a *beszorul* [a szobába] jelentéstartalmával függ össze, de további mozzanatok kapcsolódnak hozzá, a szótár szerint imigyen: „*Télen kényelmet, fényűzést abbahagy.*” Szintén bővebb magyarázatot igényel a *behivatalos* melléknév, mai alakjában: *hivatalos valahová*, például *hivatalos a fogadásra*. Eredetileg igekötő azért kapcsolódott hozzá, mert az volt hivatalos valahová, akit oda hívtak, illetve *behívtak*: *behivatalos a társaságba, zárt körbe meghívott személy*.

Több esetben az egykori *be* igekötő a mai *körbe* ~ *körül* jelentéstartalmának felel meg: *begátol* ('gáttal körülvesz'), *bekertel* ('bekerít, kerítéssel körülvesz'), *bekorlátoz* ('házat, aklot korláttal körülvesz'; újabban: szaknyelvi *elkorlátoz*, pl. az építési területet *elkorlátozták*), *besáncol* ('körbesáncol', pl. a várost *besáncolták*). – Általánosan ismert vizsgált igekötőnk befejezetté tevő jelentése: *beszüreterel* ('mindent leszüreterel'; vö. *betakarít*), *bearat* ('mindent learat, befejezi az aratást'; ma: *learat*).

Érdekes művelődéstörténeti emlék felelevenítésével válik érthetővé a *bedisznóz* ige. A *tintafozt, paca* – szétfolyó alakját tekintve – emlékeztet egy

szép kövér disznóra; innen a sajátos, metaforikus szóhasználat, pl. *bedisznózta a levelet*. Ugyanerre a jelentésre, de másra is alkalmazható a *becsúnyít, becsúnyáz*, azaz 'csúnyává tesz, elrondít, összemocskol, összerondít'. A melléknévből képzett mindkét származékszó alaktani szempontból – nyelvtani szemmel nézve – igen tanulságos (*csúnya – csúnyít, csúnyáz*). A NySz. csak az iekötő nélküli változatot közli, Zrínyitől idézve (NySz. I. 486). – Jelentéssűrítő mozzanatot érhetünk tetten a maitól eltérő értelemben használt *beég* formában. Idézzük a szótár példamondatát: „*Beég a ház, miután a benne lévő holmik is hamuvá lesznek.*” A mai szlengben ez a szó is más értelmet nyert. – A CzF. tanúsága szerint a *becserél* sem új ige: jószágot, birtokot, házat már akkor is *becseréltek*, azaz elcserélhettek. Sportnyelvi használata viszont 20. század végi fejlemény: *játékost becserél*, azaz 'a tartalék játékos pályára lép'; logikus antonimája a *lecserél* igének. (A NySz. nem tartalmaz adatot a *becserél* igére.) – A CzF. tanulmányozása során meggyőződhetünk arról, hogy az 1925 óta a rádióban használatos *bemondó* fogalma már korábban megvolt: a községi bemondó hivatalos dolgokat hirdetett ki házról házra járva. – A mai nyelvhasználatot is megmagyarázó példa a *bejár* 2. jelentése. A CzF. tájnyelvi adatai szerint gyakorító mozzanat nélkül is él: 'behajt valahová', pl. *bejár a kocsiszín alá, bejár a vendégfogadóba, bejár négy lovas hintón az udvarra, ne ide járj be, hanem oda*. analógia alapján így levezethető a vasúti hangosbeszélő ma is meglévő zsargonszerű fordulata, a *kijár*: pl. *a 2. vágányról a szerelvény kijár*.

3. További példák a CzF. alapján:

bebujdosik: 'szökevényképpen, lopva megyen be valamely helyre, tartományba'. *Sok üzőbe vett lengyel bebujdosott Magyarországba.*

bebuktat: 'adósságba ver'. *A csalók, uzsorások bebuktatták őt.*

befojt: 'bizonyos ételt, italt saját gőzében, párájában készít el'. *Befojtani gyümölcsöket. Befojtani a mustot.*

befirkál: 'ákombákomféle irkafirkákkal, bötűkkel, rajzokkal betölt, bepiszkol'. *A gyermek sok papírt befirkál, míg írni megtanul. Befirkálni a házak falait.*

begyökeredzik: 'bizonyos szokás, cselekvési mód vérré, természetté válik'. *Begyökeredett szívébe a nagyravágás.*

beharap: 'fogaival átlikaszt, bekap valamit'. *Verekedésben beharapták a fülét, ujját. A dühös eb beharapta a gyermek inát.*

behág: 'magasra emelt, bizonyos korláton általtett lábbal belép'. *A kerítésen behágni a szomszéd udvarába. Behágni a ladikba, kádba.* Szélesebb értelemben 'belép': *Behágni a sárba.*

behány: 3. 'híg, ragadós anyaggal becsapkod, befecseget'. *Behányini a falat vakolómésszel. Behányini a gyalogosokat sárral.* 4. 'okádással befecskend, bepiszkol'.

behárit: 'gereblyével vagy hasonló fogas eszközzel háritva begyűjt, betakarít'. *A töreket beháritani a polyvásba. A szénát, szalár beháritani a pajtába.*

beillik: 'bizonyos helyre célirányosan oda való, alkalmas valamibe'. *Ezen bútorok beillenek a szobámba. Nem tudom, beillik-e ezen szár a pipámba.*

bekap: 3. 'bizonyos nyereseményt, járandóságot, jövedelmet bevesz'. *Eladott holmijéből [sic!] bekapott száz forintot. Kölcsön adott pénzét mind bekapta.* 4. 'bizonyos állást, hivatalt elnyer'.

bekel: 'valahová bemegy, bevonul, betakarodik'. Innen: *bekelet* = ősz, midőn a barom a szabad mezőről betakarodik az akolba.

besüt: 'tüzel eszközzel testet beéget, illetőleg jegyet, bélyeget üt rá'. *A bélyeget besütni a marha csípejébe.*

beszándékozik: 'szándéka van bemenni valahová, bemenésre készül'. *Beszándékozik a városba. Beszándékozik valamely kolostorba, szerzetbe.*

beszolgál: 1. 'a bennlévő úrnak bizonyos szolgáltatásokat tesz, pl. ételeket hord, tisztogat stb.'. *Az inasok fölváltva fognak beszolgálni.* 2. 'Átvitt értelemben mondjuk a napról és holdról, midőn sugaraik behatnak valahová'. *A nap kelettől csaknem délig beszolgál a szobámba. A tiszta teli hold beszolgál a beteg ágyára.*

beszór: 'önhatólag a gabonaszórást elvégzi'. *Már elnyomtattunk, be is szórtunk.*

beszűr: 2. 'beszüretel, azaz a szüretet bevégezi'.

bevágy: 'kíván, ohajt bemenni valahová'. *Faluról bevágyani a városba.*

bezálogol: 'zálogba tesz'. *Nyáron a téli, télen a nyári öltönyöket bezálogolni.*

4. Nemcsak a jelentésfejlődés eseteit figyelhetjük meg a régi szótárak, így a CzF. tanulmányozásakor. Ugyanilyen tanulságos a morfológiai változások számbavétele, melyek közül egyet emelünk ki. Másfél évszázada még iktelen formában használtak sok olyan igét, amelyek mostanra már az ikesek csoportjába tartoznak. Az áttekintett anyagban két ilyen is volt: a *befoly* és a *becsúsz*. Az utóbbi kapcsán a szótár olyan megjegyzést közöl, hogy az ikes és iktelen változata egyaránt használatos, de a címszóként szereplő iktelen a szabatosabb. Nem véletlen tehát az iktelen *foly* Arany János Családi kör című költeményének alábbi idézetében:

De mikor aztán a vacsorának vége,
Nem nehéz helyen áll a koldus beszéde;
Megered lassanként, s valamint a patak,
Minél messzebbre *foly*, annál inkább dagad.

5. A felsorolt példák között nem csupán a 21. század embere – akár mindennapi nyelvhasználó (laikus), akár nyelvész – talál érdekes alakulatokat. A CzF. 850 *be* igekötős igéje meglehetősen nagy korpusz, és a szótár szerkesztőinek alaposságát dicséri. A köznyelvi szavakon kívül számos tájszót is

bevettek, de természetesen nem derül ki az esetek nagy részében, hogy egy-egy szó, illetőleg annak meghatározott jelentése mennyire általános, vagy pedig csupán szűk használati körben érvényesül. Az igék egy része már abban a korban is feltűnő volt. 1874-ben, tehát a Szarvas Gábor szerkesztette Magyar Nyelvőr harmadik évfolyamában Komáromy Lajos két cikke foglalkozik a *be* igekötős igékkel: A *be* igekötő szerepe (1874a), A *be* másodértékű használata (1874b). A bevezető gondolatok – természetesen nem nyelvi formájukat tekintve, hanem tartalmukat – akár a közelmúltban is íródhattak volna:

„Újabban nálunk a társalgási és közéleti nyelvben, irodalomban számos, be-vel összekötött oly ige kezd feltűnedezni, mely igen kellemetlenül hat a magyaros nyelvérzékre. De pusztán a nyelvérzékünknek való nem tetszés alapján még nem ítéltjük el őket. A mennyiben a kezemnél levő eszközök engedték, megkísértettem a vizsgálódás próbakövére helyezni s csak ez után ítélni el a netalán korcs szülötteket. A most már levésnek indult nyelvtörténeti szótár rendkívül jó szolgálatot tehetne ily vizsgálódásban.”

(Komáromy 1874a. 123)

Komáromy két fő csoportot állít fel. Szóhasználatában az „eredeti eredeti értékű használat” az irányjelentésre vagy az abból közvetlenül levezethető példákra vonatkozik, a „másodértékű használat” pedig a jelentésváltozást mutató vagy az elvont eseteket foglalja magában. Tanulságos észrevétele, hogy felhívja a figyelmet a hivatalos nyelv elkülönítő szerepére, a köznyelvitől eltérő szóhasználatára: külön csoportba sorolja az ún. törvénykezési igéket: *bead* (a törvényszékhez), *beajánl*, *beárul*, *becikkelyez*, *beesküszik*, *beidéz*, *besúg*, *bevádol*, *bevall*. Ezekben a konkrét helyre való utalás, a befelé irányulás nem teljesen egyértelmű, bár valamennyire mégis elképzelhető. A XVII. század előtt a német nem hathatott erősen a nyelvükre, ezért az ilyeneket belső fejleménynek („a magyar nyelvszellem alakítmányinak”) kell tartanunk. Ezen az alapon, tehát analógia alapján jöhettek létre a továbbiak is – véli Komáromy (1874a. 125–6).

Másodértékű használatnak tartja a befelé irányuló hatás eredményét, a cselekvés által valaminek belsővé tételét (*begától*, *bepecsétel*, *bekorlátol*), valaminek a betöltését (*behomályosít*, *beesteledik*, *beegyenget*, *beillatoz*, *bekóborol*, *benépesít*), valamint a cselekvés bevégezését (*bearat*, *bedagaszt*, *begyalul*, *beszánt*, *beszűr*, *becsinál* [szántóföldet], azaz: megszánt, bevet és beboronál).

Az ezekbe nem sorolható kifejezéseket helyteleníti: *bereked* (torka), *beszentel*, *betekinthető* (iratok ügyvédnél), *beigazol*, *beismer*, *begyőz* valamit, *beelégszik* valamivel („Hogy van beelégedve a fiam tanulásával?”), *bealkuszik*, *bemázsál*, *besokszoroz*, *betilt*, *betart* (’eltart valameddig’: „Az épület elkészítése betart 3 évig, a kenyér betart holnapig”). Az utóbbit germanizmusnak tartja, a német *dauern* megfelelője. Azért itéli fontosnak, hogy számba vegye az efféle

helytelenségeket, mert hamar megszokottá válhatnak, és „a roszak ismét roszak eléállására adnak példát” (Komáromy 1874b. 160).

6. Milyen tanulással járt vizsgálatunk? Mindenekelőtt szembevetendő jelenség az, hogy az igekötő igen mozgékony szófajunk, használata rendkívül gyorsan változik, s ezt a *be* igekötő legújabb alakulataival is bizonyíthatjuk. De bőven találunk sajátos, mai szemmel különlegesnek látszó alakokat a másfél évszázaddal ezelőtti nyelvallapotot hűen tükröző szótárban. Vizsgált igekötőnket tehát mindig is ugyanaz a hajlékonyság, változékonyság jellemezte, mint manapság. Igekötőink használatának különböző szempontú tipizálása sem újkeletű, erről is vall korabeli szakirodalmunk. Mai nyelvünk törvényszerűségeinek megértését a nyelvtörténet tanulmányozása nagyban segíti, és erre az anyanyelvi nevelés folyamatában is érdemes gondot fordítanunk.

Irodalom

- CzF. I. = Czuczor Gergely – Fogarasi János (szerk.) 1862. *A magyar nyelv szótára I.* Magyar Tudományos Akadémia, Pest.
- ÉKsz. 1972. = *Magyar értelmező kéziszótár.* Főszerk. Kovalovszky et al. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- ÉKsz.² 2003. = *Magyar értelmező kéziszótár.* Főszerk. Pusztai Ferenc. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Englender-Virth Petra 2013. A *be* igekötő és a neologizmusok. In: Kassai Ilona (szerk.) *A nyelvújítás mint nyelvpolitikai aktus.* Doktorandusz Füzetek. Pécsi Egyetem, Pécs.
- Eöry Vilma 2007. *Értelmező szótár+ I–II.* Tinta Kiadó, Budapest.
- Kiss Gábor – Pusztai Ferenc (szerk.) 1999. *Új szavak, új jelentések 1997-ből.* Tinta Könyvkiadó, Budapest
- Komáromy Lajos 1874a. A „*be*” igekötő szerepe. *Magyar Nyelvőr* 123–127.
- Komáromy Lajos 1874b. A „*be*” másodértékű használata. *Magyar Nyelvőr* 157–160.
- Kövecses Zoltán 2009. *Magyar szlengszótár.* Második, bővített és átdolgozott kiadás. Budapest.
- Ladányi Mária 2004. Rendszer – norma – nyelvhasználat: Igekötős neologizmusok „helyi értéke”. In: Büky László (szerk.) *Nyelvleírás és nyelvművelés, nyelvhasználat, stilisztika. A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei VI.* Szeged. 97–118.
- Lipusz Kinga 2011a. *Az igekötők és a névutók karrierje. Vissza-, be- és kitekintés.* OKTV-pályamunka. Kézirat.
- Lipusz Kinga 2011b. A *be* igekötő régen és ma. *Édes Anyanyelvünk* 5. 11.
- Nádasdy Ádám 2002. Besír, beröhög. *Magyar Narancs* 34. 40.

- NySz. I. = Szarvas Gábor – Simonyi Zsigmond (szerk.) 1890. *Magyar nyelvtörténeti szótár I.* Hornyánszky Viktor Akadémiai Könyvkereskedése, Budapest.
- Parapatics Andrea 2008. *Szlengszótár.* Tinta Könyvkiadó, Budapest,
- Pátrovics Péter 2002. Néhány gondolat a magyar igekötők eredetéről, valamint aspektus- és akcióminőség-jelölő funkciójuk (ki)alakulásáról. *Magyar Nyelvőr* 481–489.
- J. Soltész Katalin 1959. *Az ősi magyar igekötők.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- T. Somogyi Magda 2003. Az újabb *be* igekötős igék és az ifjúsági nyelv. In: *Köszöntő könyv Kiss Jenő 60. születésnapjára.* Szerk. Hajdú Mihály és Keszler Borbála. ELTE Magyar Nyelvtudományi Intézete – Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest, 371–375.
- Szili Katalin 2005. A *be* igekötő jelentésváltozásai I–II. *Magyar Nyelvőr*, 151–164; 282–299.
- Szily Kálmán 1902. *A magyar nyelvújítás szótára.* Hornyánszky Viktor kiadása, Budapest.

Lőrincz Julianna

A hipertext alkalmazása a gyakorlatban*

(Boda István Károly – Porkoláb Judit: *A hipertext paradigma a szövegtanban és a stilisztikában*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2012. 233 o.)

A tudomány egyes ágainak eredményes művelése napjainkban nem mellőzheti az informatika kínálta lehetőségeket. Ez a megállapítás érvényes a különböző nyelvészeti és irodalomtudományi diszciplínákra is. Ezért különösen hasznos Boda István Károly és Porkoláb Judit munkája, amely jól ötvözi a két szakember közös kutatási eredményeit. Ahogyan a szerzők is megállapítják, nem könnyű ma az eligazodás az ember által hozzáférhető információhalmazban, és a már megtalált információk gyakorlati alkalmazása is problémát okozhat tanárnak, diáknak egyaránt. „Napjaink kultúrájának egyik alapproblémája a hagyományosan és az elektronikusan hozzáférhető információ robbanásszerű növekedése, amely mind a releváns információ visszakeresése, mind a megtalált információ feldolgozása szempontjából komoly nehézségeket jelent. A probléma elemzése és a lehetséges, kísérleti jellegű megoldások felvetése szükségszerűen csak interdiszciplináris keretek között képzelhető el” (Boda–Porkoláb 2012: 7).

Boda István Károly informatikai kutatásainak eredményei segítséget nyújtanak az elektronikus adatbázisok, a különböző szövegtípusok, valamint a komplex, az interneten egyidejűleg meglévő, egymással koherens egységet alkotó szövegek és képek, pontosabb megnevezéssel a hipertextek kezelésében, felhasználásában. Boda István Károly informatikai és Porkoláb Judit a szépirodalmi szövegek elemzésében végzett több évtizedes szövegtani és stilisztikai kutatási eredményeit hasznosítva együtt olyan rendszert dolgoztak ki, amely méltán tarthat számot a különböző kutatási területeken dolgozó humán szakemberek érdeklődésére is. Különösen hasznosnak tartom a könyvet az anyanyelv- és irodalomtanításban, mivel a számítógépes alkalmazás beépült a fiatalok életébe, így már csak a hagyományos oktatási módszerekkel nem tudja a tanár a tanulók érdeklődését felkelteni a szövegek iránt sem. Az interneten hozzáférhető, egymással szorosan összefüggő egységekből álló (szöveg, kép, hivatkozások, linkek stb.), de a hatékony felhasználásukat illetően sokszor

* A kötet bemutatóját nagy érdeklődés mellett tartotta meg a Magyar Nyelvészeti Tanszék 2014. április 15-én.

nehézségekbe ütköző ún. hipertext (hipermédia) feldolgozására megoldást adhat a szerzők könyve.

A könyv első nagy fejezete elméleti alapvetést tartalmaz, amelyben olyan fogalmakkal ismerkedhet meg az olvasó, mint a szöveg és szövegszerűség fogalma, a kohézió, koherencia és konstringencia, valamint a korrespondancia. A szerzők ismertetik a szövegszerűség felhasználó-központú kritériumait, a szövegalkotás szándékoltságát, elfogadhatóságát, hírtékét, helyzetszerűségét. Ezt követően a hiperszövegek kialakításáról, a hipertextuális szövegértelmezésről kapunk részletes ismertetést. A hipertextuális szövegek értelmezése sem nélkülözheti azonban az intertextualitást mint a szövegek között asszociatív úton keletkező szövegösszefüggést. A hiperszöveget a szerzők a következőképpen határozzák meg: „...olyan, rendszerint különböző forrásokból származó verbális vagy multimediális szövegek [...] vagy szövegrészek [...] amelyek – akár ténylegesen, akár potenciálisan, »virtuálisan« – egy vagy több kulcsszó vagy kulcskifejezés segítségével *értelmesen* összekapcsolhatóak. Mindez előrevetíti a hiperszövegek és a szövegköziség szoros kapcsolatát” (Boda–Porkoláb 2012: 56). A szerzők hozzátézik, hogy „Egy hiperszöveg (vagy hipertextuális szöveg) általános esetben nem teljesíti a *szövegszerűség* általánosan elfogadott kritériumait, bár ezek «nyomokban» a hiperszövegekben nyilvánvalóan fellelhetők. Ilyen például a kohézió, a helyzetszerűség és a koherencia” (Boda–Porkoláb 2012: 56). A szövegek közti kohézió formális eszközei a hipertextekben például a linkek. A helyzetszerűséget a kiindulási, elemzési paradigma jelenti, amelyben a hiperszöveg értelmezhető. A szöveget különböző utakon közelíthetjük meg, amely a hagyományos olvasás lehetőségének kérdését is felveti. A szerzők erre a kérdésre is keresik a választ könyvükben.

Boda István Károly és Porkoláb Judit azt is megállapítják, hogy koherenciáról a hagyományos szövegektől eltérően a hipertext esetében nem beszélhetünk, csak annak lehetőségéről. „A jelenlegi hipertext alkalmazások inkább adattáraknak tekinthetők és nem (koherens szövegeket nyújtó «valódi») *tudásbázisnak*, mivel csak a lehetőségét biztosítják annak, hogy egy komplex hipertext struktúrában tárolt anyagokból koherens szöveg(ek)et alakítsunk ki. Egyes alkalmazások azonban megpróbálják ezt a folyamatot a felhasználók, az «olvasók» számára elősegíteni (például megjegyzések, kommentárok beírásának lehetővé tételével), más alkalmazások pedig (ilyenek például a «wiki» típusú lexikonok) a felhasználókat is bevonják a hipertext struktúra kialakításának folyamatába, akik a kialakított csomópontokban (szócikkekben) már valóban koherens szövegeket állítanak elő” (Boda–Porkoláb 2012: 61).

A könyv második része a vers- és stíluselemzés inter- és hipertextuális vonatkozásaival foglalkozik. A szerzők elsőként a Magyarországon Szathmári István professzor által kidolgozott funkcionális stíluselemzési módszert mutatják be, amely véleményük szerint jól alkalmazható a hipertextek elemzésében is. A

funkcionális stilisztikai elemzésben a szövegeket különböző szintekre bontja az elemző, és a szöveg egyes szintjei legdominánsabb elemeinek funkcióját vizsgálja a tartalom kifejezésében. A szerzők részletesen bemutatják a szöveg különböző szintjeit, és konkrét versszövegekből vett példákkal illusztrálják a hipertext felhasználási lehetőségeit (a könnyebb áttekinthetőség kedvéért táblázatokban). Boda István Károly és Porkoláb Judit az egyes stílusesszközök vizsgálatakor olyan példák bemutatására vállalkoztak, amelyek „... bizonyos esetekben inter-, ill. hipertextuális kapcsolatot létesíthetnek az elemzett vers és a stilisztikai mintapéldákat rendszerező «stilisztikai kánonnak» az elemzés során felhasznált példákat magukban foglaló versei között” (Boda–Porkoláb 2012: 75).

Az elemzésre kiválasztott versekben feltárt inter- és hipertextuális kapcsolatok vizsgálata, valamint a belőlük levont következtetések meggyőzők az olvasót arról, hogy a mind a középiskolai, mind pedig az egyetemi szöveg- és stíluselemzési gyakorlatban jól alkalmazható komplex módszert érdemes megismerni, és az oktatási gyakorlatban is hasznosítani. Jó szívvel ajánlhatom a könyvet a szépirodalmi szövegek komplex elemzéséhez mind a felsőoktatásban dolgozó irodalmár és nyelvész szakembereknek, mind pedig az egyetemi és főiskolai hallgatóknak. De meggyőződésem szerint bárki haszonnal forgathatja a kiváló szakkönyvet, aki az internetes adatbázisok összefüggéseinek és az oktatásban való felhasználásának kérdései iránt érdeklődik.

Illés Attila

Lőrincz Gábor: A nyelvi variativitás a szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvekben

A nyelvi variativitás a szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvekben című monográfia 2014 márciusában jelent meg a Líceum Kiadó gondozásában. A szerző dr. Lőrincz Gábor, a révkomáromi Selye János Egyetemen végezte tanulmányait, majd az egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Doktori Iskolájában szerezte meg PhD-fokozatát. Az ismertetett monográfiája szervesen kapcsolódik disszertációja témájához.

Ahogy Lőrincz Julianna a mű előszavában rámutat, a munka egy „olyan összefoglaló, szintetizáló monográfia, amely a magyar nyelvészeti szakirodalomban elsőként tesz kísérletet arra, hogy a nyelvi variativitás és a különböző lexikológiai jelentésviszonyok elméleti vonatkozásain túl a kérdéskör gyakorlati hasznosításának lehetőségeit is bemutassa. Mind a hazai, mind pedig a nemzetközi nyelvészeti szakirodalomban kevésbé kutatott, de nagyon fontos kérdést dolgoz fel Lőrincz Gábor, és rávilágít arra is, hogy a szóbeli és az írásbeli kommunikáció különböző szinterein és műfajaiban a variativitás kérdésének nagyon fontos szerepe van, hiszen a szövegalkotó a nyelv variáns és szinonim elemei közül válogat, amikor gondolatait nyelvi formába önti.” (7. o.)

A munka két nagyobb egységre osztható. Az elsőben a nyelvi variativitás kérdésével foglalkozik a szerző. Itt részletesen kifejti a nyelvi variativitás elméleti tételeit. Erre azért helyez nagy hangsúlyt Lőrincz Gábor, mivel a variativitás kevés figyelmet kap az anyanyelv-oktatási gyakorlatban. Az alap- és középiskolai tankönyvek elméleti anyagában ugyanis alig találunk a variativitással kapcsolatos ismereteket, vagy ha igen, akkor sok terminológiai pontatlansággal. Ugyanakkor azért is fontos a kérdés vizsgálata, mert a variáns elemek felhasználása adekvátabbá teszi a tanulók szövegalkotását, fejleszti kommunikációs készségüket. A monográfia első részében igyekszik a szerző minél átfogóbb képet adni a magyar nyelv és irodalom tantárgy tanításában jelenleg használt szlovákiai alap- és középiskolai tankönyvek, munkafüzetek, valamint a variativitás kérdéskörének összefüggéseiről.

Lőrincz Gábor a munka második részében több tankönyvet és tankönyvesaládot elemez. Közöttük megtalálhatók a régebbi, Kovács László által írt tankönyvek és gyakorlókönyvek, továbbá Uzonyi Kiss Judit és Csicsay Károly, valamint a Misad Katalin, Simon Szabolcs és Szabó Mihály Gizella által szerkesztett oktatási segédeszközök. Ezen könyveknek a variativitás kérdéskörével összefüggő elméleti és gyakorlati anyagait vizsgálja a szerző, és

veti össze a szlovákiai magyar anyanyelv-oktatási tantervek előírásaival. Néhány helyen Lőrincz Gábor úgy ítéli meg, hogy hiányosak vagy hiányoznak a megfelelő módszerrel kidolgozott tankönyvi gyakorlatok. E hiányosságok kiküszöbölésére és áthidalására saját gyakorlatsorokat közöl, melyek jól kiegészítik még a módszertanilag szakszerűen felépített tankönyvek és munkafüzetek anyagát is, ezért hasznosak lehetnek a tanárok és a diákok számára egyaránt.

A munka másik hozadéka, hogy nemcsak nyelvtani, hanem a szövegvariánsok kapcsán irodalmi kérdésekkel is foglalkozik a szerző. Külön fejezetben vizsgálja a népköltészet és a műköltészet szövegvariánsainak kérdéseit. Az elméleti ismeretek mellett szövegvariánsokat is elemez (*Kádár Kata* két változata és az *Anyám tyúkja* valamint az *Apám kakasa* szövegeket).

A monográfia végén gazdag szakirodalom-jegyzék foglalja össze a témával foglalkozó külföldi és magyar munkákat, amelyek kiváló kiindulópontul szolgálhatnak minden olyan kutatónak, tanárnak és diáknak, aki részletesebben szeretne foglalkozni a nyelvészet ezen területével. Érdemes kiemelni *A dolgozatban előforduló szópárok jegyzéke* című fejezetet. Itt a könyv gyakorlati példaanyagát mutatja be a szerző, mely szintén hasznos lehet a téma iránt érdeklődő szakemberek és laikusok számára egyaránt. A munka végén helyet kapott a könyvben való eligazodást segítő *Névmutató* és *Tárgymutató*. A monográfia egy angol és egy szlovák nyelvű összeggzéssel zárul, melyekkel a magyarul nem olvasók figyelmét is felhívhatja a szerző a téma fontosságára. A kötetet haszonnal forgathatják a különböző oktatási intézmények magyar és idegen nyelv szakos tanárai is.

Máté Orsolya

Tanulmányok a tankönyvkutatás feladatairól, módszereiről

(A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kara Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai Kutatócsoport konferenciáinak anyagai. Terra Kiadó, Pozsony, 2014.)

A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kara Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai kutatócsoport konferenciáinak előadásait tartalmazó tanulmánykötet a *Tanulmányok a tankönyvkutatás feladatairól, módszereiről* címmel a pozsonyi Terra Kiadó gondozásában jelent meg 2014-ben. A kötet két nagyobb egységből áll, melyek csupán kronológiailag különülnek el. A tanulmánykötet előszavában Dr. Lőrincz Julianna, a Variológiai kutatócsoport vezetője mutatja be a csoport tagjainak fő kutatási feladatait, melyek a tankönyvelemzéshez kapcsolódnak.

A kötet első része a 2010-es tankönyvkutató szimpózium tanulmányainak szerkesztett anyagát öleli fel. *Eőry Vilma* a tankönyvelemzés módszertani kérdéseivel kapcsolatban a tankönyvkutatásról, a tankönyvek szövegéről, a tankönyvszöveg-kutatás tudományos kereteiről, a tankönyvi szövegek érthetőségének vizsgálatáról szól, előrevetítve a várható eredményeket és a hasznosításukat. A mellékletben egy feladatlappal is kiegészíti a tanulmányát, mely a szövegértés felméréséhez nyújthat segítséget.

Lőrincz Julianna dolgozatában a nyelvi variativitás főbb elméleti kérdéseiről, illetve a nyelvhasználatról és az iskolai anyanyelvoktatás összefüggéseiről olvashatunk. A variativitás fogalmának elméleti háttéréből, annak egyes nyelvi szinteken való bemutatásából kiindulva, a szerző a szlovákiai magyar nyelvtankönyvekben vizsgálja a variativitáshoz kapcsolódó tananyagot az általános iskola 5–9. osztályos nyelvtankönyveiben.

Simon Szabolcs a tankönyv szerepének hangsúlyozása mellett a szlovákiai magyar anyanyelvi tankönyvellátás múltjáról és jelenéről, a tankönyvkészítés, illetve -elemzés fontosabb szempontjairól, a tankönyvbírálatról, az ideológiai aspektusokról, és a témával foglalkozó szlovákiai magyar szakirodalomról nyújt tartalmas és átfogó képet.

Misad Katalin írásában a szaknyelvek és a variativitás kapcsán a terminológiai problémák válnak központi kérdéssé, melyeket a szlovákiai magyar nyelvű tankönyvekben és oktatási segédletekben vizsgál. A szerző részletesen foglalkozik a szaknyelvi változatok alapkérdéseivel, a kiadványok szóanyagának elemzésekor felmerülő problémákkal (inadekvát megfeleltetések, közvetett kölcsönszók), a szómagyarító törekvésekkel, illetve a szókészleti regionalizmusokkal.

Vörös Ottó a tankönyvek névhasználatát nyelvpolitikai vonatkozásaiban szemléli. A tulajdonnevek helyét és szerepét vizsgálja az anyanyelv elsajátításában, az iskolában, illetve a jelenlegi tantervekben, tankönyvekben. A kisebbségek nyelvhasználatára során felmerül az a kérdés, mely szerint az igazi tulajdonnevek az állam nyelvén használandók. Továbbá előkerülnek azok a nehézségek is, amelyek a határon túli (szlovákiai) tankönyvek helynévhasználatának kérdéseivel kapcsolatban felmerülnek. A tanulmány a pedagógiai programok számára szánt ajánlással zárul.

Kurtán Zsuzsa munkájának elsődleges célja, hogy „a tankönyvek általános, bármely szakterületre és oktatási szintre alkalmazható tulajdonságait” (54) megragadja. Tankönyvszöveg-elemzései során többek között a kapcsolatteremtést, a tanulókat megszólító nyelvi formákat veszi górcső alá (a tankönyv előszava; hogyan keltsük fel az érdeklődést; új információ nyújtása, magyarázat; közös ismeretekre utalás; problémafelvetés; a szöveg megértetése; a jelentések tisztázása, annak új formában történő megfogalmazása; példákkal való magyarázat; a figyelem vezetése).

Ludmila Benčatová azt a kérdést járja körül, hogy valóban csak a tankönyveken múlik-e a szlovákiai magyar diákok szlováknyelvtudása. Vizsgálódását a nyelvi környezet, a motiváció, a szlovák nyelv tankönyveinek kontextusában teszi meg.

Ledneczka Gyöngyi az alsó tagozatos olvasókönyvek összehasonlító vizsgálatán belül az olvasókönyvek tartalmi összeállítására, terjedelmére, struktúraelemeire, olvashatóságára, didaktikai apparátusára összpontosított, mindezt 12 szlovákiai és magyarországi olvasókönyv bevonásával. A vizsgálatok eredményei tankönyvszerzők, tankönyvbírálok, illetve gyakorló pedagógusok számára nyújthatnak hasznos információkat.

Tóth Etelka a korpusznyelvészet és a tankönyvek viszonyát kutatja. Átfogó képet ad a korpusznyelvészetről, előzményeiről, illetve említést tesz arról, hogy milyen lehetőségeket kínál a korpusznyelvészet, amennyiben az azonos ismeretkörben írott tankönyvek szövegeinek azonosságait és különbségeit szeretnénk megállapítani.

Takács Edit a magyarországi tankönyvkiadás legfőbb jellemzőit szemlélve elsősorban annak általános, legfontosabb vonásait tekinti át. A továbbiakban a magyarországi tankönyvpiac jelenlegi helyzetét és annak befolyásoló tényezőit,

illetve a Nemzeti Tankönyvkiadó 60 évének és jelenének rövid bemutatását tárja az olvasó elé.

Zimányi Árpád a tankönyvi szövegek mondattani sajátosságaival foglalkozik, különös tekintettel a mondat szerkezetre. Ezen belül vizsgálja a szerkesztettségi, a telítettségi, a bonyolultsági mutatókat, melyeket hasznos példákkal egészít ki.

A kötet második részében a 2012-es tankönyvkutató szimpózium tanulmányainak anyagát olvashatjuk. *Simon Szabolcs* a szlovákiai magyarnyelvtan-könyvek kérdéskörét tárgyalja, melyek a következő szintekre tagolódnak: törvényi szabályozás, pedagógiai, didaktikai, illetve összehasonlító szempont. Továbbá megismerhetjük a középiskolai magyartanárokat, és diákok véleményeit a magyarnyelvtan-könyvekkel kapcsolatban, illetve az új magyarnyelvtan-könyvek koncepciójáról is képet kaphatunk.

Takács Edit a tankönyv fogalmát járja körül neveléstörténeti kontextusban, és megvizsgálja a jelenben végbemenő technológiai változásokat és hatásukat az oktatásra. Végül azokra a technológiai lehetőségekre tér ki, melyek a jövő oktatási folyamatában segítségül szolgálhatnak a pedagógusok számára.

Misad Katalin tanulmányában a szlovákiai magyarnyelv-tankönyvek minőségének megítéléséről szól szlovák értékelési szempontokat alapul véve. Kiindulásként a 2008. évi közoktatási törvény hatását ismerteti a szlovákiai magyar anyanyelvű oktatásra, illetve a megújult anyanyelvi nevelés követelményrendszerét mutatja be. Ezt követi a magyarnyelv-tankönyvek elemző értékelése, mely a következő szempontokat foglalja magába: az alapvető pedagógiai dokumentumokkal való összhang, személyiségfejlesztési, didaktikai, társadalmi-etnikai szempontok, tartalmi kritériumok, illetve a grafikai megoldások értékelése.

Kalcsó Gyula munkájában arra a kérdésre keresi a választ, hogy hogyan érdemes tankönyvkorpuszt építeni. A magyar nyelvű tankönyvek szövegéből épített, szabványos korpuszok létrehozása kapcsán beszél a szövegfájlok előállításáról, az annotálásról, a tartalmi elemek kódolásáról és a nyelvi annotációról.

Tóth Etelka és Horváth Krisztina közös tanulmányukban a terminológiai különbségeket vizsgálja különböző általános iskolai tankönyvek mondattani fejezetének összehasonlító elemzésével, majd a fejezet egyik tartalmi elemének, a birtokos jelző kifejtettségének kérdését mutatja be részletesen.

Vörös Ottó a tankönyvi szövegekben és önálló szöveggyűjteményekben közölt irodalmi szövegek nyelvi elemzésével foglalkozik. Megállapítja, hogy ezek a szövegek sokszor nem igazodnak a gyermek anyanyelvi fejlődésének megfelelő szakaszához. E szövegek feldolgozása tehát jelentős szerepet tölt be a tanulók anyanyelvi fejlesztésében, a szókészleti nyelvi hiányok törlésében.

Lőrincz Julianna a magyarnyelvtan-könyvek elméleti és gyakorlati anyagában szereplő stilisztikai alapfogalmak jelenlétét, szerepét vizsgálja. A

Magyar nyelv című tankönyvesalád bemutatása után az 5–8. osztályos tankönyvek stilisztikai fogalmait elemzi.

Lőrincz Gábor a 6. osztályos irodalomtankönyvben vizsgálja a népköltészet és műköltészet szövegvariánsait. A szövegvariánsok (Kádár Kata két változata, Apám kakasa, Anyám tyúkjá) felépítését, egymáshoz való viszonyát, a hozzájuk kapcsolódó feladatokat, valamint a taníthatóságukkal kapcsolatos kérdéseket boncolgatja.

Ledneczka Gyöngyi az alsó tagozatos nyelvtankönyvek összehasonlító elemzését végzi el. A vizsgálat tárgyát képezik a tankönyvek általános jellemzői, funkciójuk, illetve didaktikai apparátusuk.

Zimányi Árpád a korszerű infokommunikációs technológiák hatását kutatja az anyanyelvi nevelésben. Az elemzésben egy a Twitterről származó szöveg vizsgálata is szerepel, melyet módszertani tanulságok követnek.

Erdélyi Margit a meseszöveg értékalakzatairól, a mesék immanens világáról ad áttekintést. Tágabb koncepcióban a mesék kulturális aurájáról, az irodalomban betöltött szerepéről, a műfajok és alműfajok sajátosságairól, stilisztikumáról, nyelvi specifikumairól, és mesehallgatóra vagy meseolvasóra gyakorolt hatásukról, azaz a mesével kapcsolatos kommunikációról szól.

A kötet utolsó tanulmánya *Vasová Kinga* munkája, amelyben Propp orosz mesekutató elméleteinek felvázolásával (a mesék szerkezete, a mesékben szereplő funkciók, szereplők, a mese mint kerek egész) a Fehérlófia elemzését tárja az olvasó elé.